OBRAS
DE
ISMAEL QUILES S. J.

5

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PERSONALISTA



EDICIONES *Depalma* BUENOS AIRES

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PERSONALISTA

OBRAS DE

ISMAEL QUILES, S.J.

Vol. 1. — ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA IN-SISTENCIAL (1978).

1. Más allá del existencialismo (Filosofía in-sistencial).
2. Tres lecciones de metafísica in-sistencial.
3. La esencia del hombre.

Vol. 2. — LA PERSONA HUMANA (1980).

Fundamentos psicológicos y metafísicos.
Aplicaciones sociales.

Vol. 3. — INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA.

1. Filosofar y vivir.
2. Qué es la filosofía.
3. Introducción a la filosofía.
4. Autorretrato filosófico.

Vol. 4. — FILOSOFÍA Y RELIGIÓN.

1. Filosofía de la religión.
2. Filosofía del cristianismo.
3. Filosofía y religión en Oriente y Occidente.
4. Qué es el catolicismo.

Vol. 5. — FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PERSONALISTA (1981).

OBRAS DE

ISMAEL QUILES, S.J.

5

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PERSONALISTA

Reimpresión inalterada

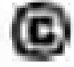




EDICIONES Depalma BUENOS AIRES
1984

1a. edición: 1981.
1a. reimpr.: 1982.

ISBN 950-14-0009-3 (ed. completa)
ISBN 950-14-0006-9 (vol. 5)



EDICIONES Depalma BUENOS AIRES

Talcahuano 494

A mi madre,
MARCELA SÁNCHEZ CALDUCH,
mi primera educadora.

PRÓLOGO

Ante todo, debemos advertir que la presente obra no quiere ser un tratado completo de "filosofía de la educación".

En rigor, ésta tiene tres niveles, a los que con frecuencia responden libros diversos con el mismo título:

1. El conjunto de los principios filosóficos fundamentales *que toda educación debe tener presentes para comprender la estructura del proceso educativo y orientarse en la solución de sus problemas. De hecho se trata de la "antropología filosófica", aplicada a la educación, que nosotros llamaríamos* Filosofía fundamental de la educación.

2. *El* análisis *de las últimas estructuras de la realidad de la educación, su ser y su proceso. Sería ésta la* Filosofía del ser de la educación.

3. *El estudio de las diversas concepciones filosóficas, que se han venido sucediendo a través del tiempo. Se trata entonces de la* Historia de la filosofía de la educación.

La última es necesaria y de suma importancia para la educación; pero nuestras preferencias personales nos han llevado hacia la Filosofía fundamental de la educación. *Y también a analizar algunos aspectos* del ser de la educación. *Y aun en este campo, todo el énfasis lo hemos puesto en la intuición filosófica central, que debe iluminar toda la realidad y proceso de la educación: nos referimos a la esencia del hombre como "persona". De ahí el título que hemos preferido*: Filosofía de la educación personalista.

La llamamos "personalista" por cuanto se refiere a la "esencia del hombre como tal", es decir, a aquello por lo que todos los hombres son iguales: todos son por su esencia personas, y en esa esencia se fundan una serie de procesos, obligaciones y derechos humanos que siempre y en cada caso individual se deben reconocer.

Como es fácil de comprender, la educación "personalista" se distingue de la llamada educación "personalizada", es decir, la que tiene en cuenta, preferentemente, la "individualidad" propia de cada persona, aquello por lo que se diferencia de las demás. Es claro que este aspecto es imprescindible y de suma importancia, pero nosotros hemos creído necesario poner el acento en la esencia misma de la persona humana, ya que ésta es la base sobre la cual gira todo otro aspecto de la educación, incluso la necesaria consideración de la personalidad individual de cada educando. Existen ya excelentes trabajos sobre educación personalizada.

Todo nuestro esfuerzo se ha dirigido a mostrar cuál es la esencia del hombre a quien hay que educar. Y, para la orientación educativa, nos ha servido comprobar que esa esencia es su estructura última de "persona": ser más y mejor hombre es ser más y mejor persona. Pero todavía hemos avanzado más para iluminar la realidad de la educación, al comprobar que la esencia de la persona, su última y más profunda estructura óntica, es el "ser-en-sí", el centro interior, que desde sí se autoconoce y actúa desde sí mismo.

Los lectores que conozcan nuestra filosofía de la "insistencia" (el ser más original y primero del hombre), comprenderán que no hemos hecho otra cosa que aplicar al caso de la educación las proyecciones de dicha filosofía. Para nosotros ha sido tan iluminadora, que nos ha permitido aclarar, "desde su último fundamento", los problemas o aspectos centrales de la educación.

Por cierto que hablamos ahora apoyados en una larga experiencia. Hace muchos años, desde 1967, que venimos dictando la cátedra de "Filosofía de la Educación" en el Ciclo Pedagógico, de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social, en la Universidad del Salvador. Son alumnos que ya tienen su madurez universitaria, pues muchos son graduados o cursan los últimos años de sus respectivas carreras. Ahora bien, la experiencia invariable nos ha mostrado el gran interés con que seguían el desarrollo de los temas, porque sentían una resonancia en su interior, y una aclaración de su más íntima vivencia personal. Confesaban muchos que por primera vez habían "tomado una conciencia profunda de sí mismos y del sentido de su vida personal, a la vez que habían adquirido una orientación humanista y personalista para su futura actuación como educadores".

Yo diría que este libro, en realidad, contiene una sola idea, *a través de todo su desarrollo. Esta idea es que el hombre por su esencia es persona, que a su vez la esencia de la persona es ser un centro interior, que está "en-sí" y que hemos llamado "in-sistencia"; por eso actúa "desde sí"; esto es, "ser sí mismo". En consecuencia, educar o ayudar a la formación del hombre, es tratar de que se desarrolle ese centro interior, que sea cada vez más "sí mismo" y decida más "desde sí", es decir, con conciencia de sí mismo y de cómo debe actuar; el ser y el dinamismo propio de la persona (educación) lo sintetizamos en tres conceptos: autoconciencia, autocontrol y autodecisión, dentro de cada circunstancia en que se halle.*

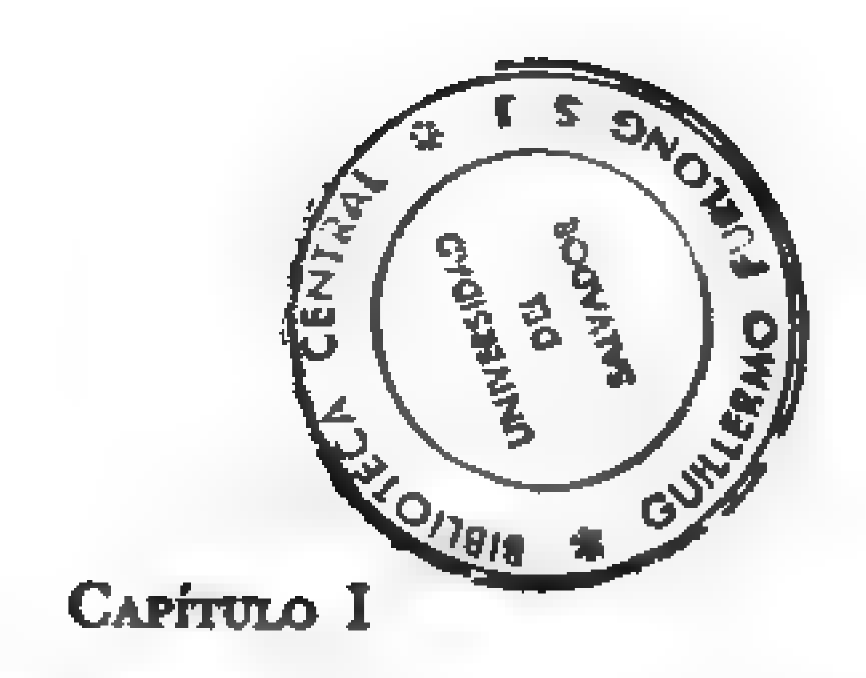
Ésta es la que nosotros llamamos "educación esencial": ayudar a la mayor realización de la persona, a la mayor "personalización esencial". El educando y el educador son personas esencialmente iguales por una parte, pero en grado de realización diferente, y ello establece, por parte del edu-

cando y del educador, una relación equilibrada de dignidad por ambas partes, pero de superioridad en cuanto el educador debe ser más y saber más, para dirigir, en el grado que sea necesario, al educando.

Los aciertos de la educación tradicional o de la nueva, de la escuela de disciplina o de la escuela abierta, de la educación humanista o técnica, etc., etc., dependerán de que se tenga en cuenta, por una parte, lo que llamamos la "educación esencial", o "personalista", como meta final, y, por otra, el equilibrio que la igualdad esencial y la desigualdad de capacidad exigen en la relación profesor-alumno.

Como se ve, se trata de una sola idea, *que se va aplicando a las diversas situaciones y problemas. A nosotros nos sirve de foco que ilumina los problemas teóricos y prácticos de la educación en todos sus niveles. Tal vez éste sea el aporte más importante y nuevo de esta obra. Las ulteriores reflexiones, descripciones, clasificaciones de estructuras, etc., esperamos que sean útiles, aunque no pueden ser tan definitivas como la intuición esencial y sus proyecciones fundamentales.*

*Ojalá podamos contribuír a despertar en todo educador lo que llamamos el "*hábito filosófico *de la educación", es decir, el hábito de referir los problemas que halla en su acción educativa a los últimos principios orientadores de la filosofía. En especial se debe tener siempre a la vista como foco orientador, la esencia del hombre como persona y la esencia de la persona como ser-en-sí (in-sistencia), que se realiza por la autoconciencia, el autocontrol y la autodecisión. Así entendemos la filosofía de la educación personalista.*



CAPÍTULO I

OBJETO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

El objeto de la filosofía de la educación está determinado por los dos términos que integran su enunciación misma: *filosofía* y *educación*. En consecuencia, para comprenderlo debemos aclarar qué es *filosofía* y qué es *educación*.

I. FILOSOFÍA.

1. *Ciencia de lo último*[1].

La filosofía ha sido siempre concebida como el conocimiento de la realidad por sus últimas explicaciones. Esto equivale al conocimiento de lo *más profundo* de la realidad. Por eso siempre se consideró como "la ciencia de lo último", de lo que está "más allá" de la realidad inmediata o exterior; ésta es más fácilmente accesible a nuestra captación por los sentidos y aun por la inteligencia; en cambio, la realidad última es más recóndita y difícil de alcanzar. De ahí que quienes llegan a este conocimiento son llamados los "sabios" por excelencia y la filosofía ha sido llama-

[1] Nos limitamos aquí a exponer la idea central que desea expresar el término "filosofía". Repetimos nociones elementales, a fin de que resulte más comprensible, para los lectores no familiarizados con el tema, lo que en su esencia es la filosofía. Punto de partida necesario para nuestro estudio ulterior.

da, con más propiedad que ninguna otra ciencia o conocimiento, la "sabiduría" o también la "sabiduría primera"[2].

Lo que más importa aquí subrayar es que la filosofía es "sobre lo último", lo más profundo de la realidad de las cosas, de la vida, del hombre, del universo, de Dios, de los acontecimientos, de la historia, . . . de todos los objetos o acontecimientos acerca de los cuales el hombre puede interrogarse.

Por esto preguntarse por "lo último" de la realidad, para hallar "su explicación última", obliga al hombre a buscar el núcleo más íntimo y fundamental de las cosas y el último terreno o plano subyacente a los procesos externos de la naturaleza y del hombre. El último núcleo y fondo de las cosas es la "esencia", aquello que nos dice mejor lo que "es", de donde surgen y en donde se apoyan en "último" término todas las demás realidades de algún ser.

La esencia es el último y más profundo núcleo de la realidad de las cosas. Por eso se dice también que la filosofía debe estudiar "las esencias" o también que es "la ciencia de las esencias de las cosas"[3].

2. *El conocimiento científico.*

Entre los diversos grados del conocimiento humano debemos, ante todo, distinguir dos, según su perfección, es

[2] Ver Aristóteles, *Met.*, libro A, c. 2. La metafísica es para él "ton aition theoretike", es decir, "investigadora de las primeras causas" (982, b, 9-10). Y lo repite en toda la *Metafísica*, v. gr., en el libro IV (r): debemos buscar las "primeras causas" (tas prótas aitías) del ser en cuanto ser (1003 a, 31-32).

[3] Aconsejamos a todos los lectores, y más todavía a los educadores, que tengan siempre a mano un buen *tratado de filosofía*, cuya lectura y consulta les podrá aclarar muchos problemas técnicos y prácticos.

Al final de este capítulo se puede ver una orientación bibliográfica. Para una brevísima noticia se puede ver nuestro pequeño estudio *Qué es la filosofía*. Para más amplia información también nuestra obra *Introducción a la filosofía* (agotada).

decir, su seguridad y fidelidad en expresar la realidad a que se refieren: el conocimiento vulgar y el conocimiento científico.

El primero, simplemente conoce la cosa o el hecho, pero no sabe dar una *explicación o razón metódica* de él.

El segundo, es decir, el conocimiento científico, además de conocer la cosa o el hecho, conoce su explicación o razón metódica, es decir, buscada y expuesta con cuidado especial para evitar los errores.

Como se ve, el conocimiento científico o la "ciencia" ofrece mayor seguridad y garantía que el conocimiento vulgar en orden a una mejor expresión de la realidad.

3. *Conocimiento científico y conocimiento filosófico.*

Pero, dentro del conocimiento científico se distinguen, a su vez, dos grados o niveles, según la mayor o menor profundidad del aspecto de la realidad que se desea conocer. En efecto, el conocimiento científico, es decir, razonado y metódico, tiene como objeto el estudio de las cosas y los hechos tal como los captamos por nuestros sentidos, o bien una realidad más profunda, "más allá" del alcance de nuestros sentidos. En el primer caso se trata de un conocimiento científico que podemos llamar de lo *inmediato*, en el segundo de un conocimiento científico de lo *mediato*, es decir, de lo "más allá", de lo último. Al segundo podemos designarlo como conocimiento científico *último*, y por eso se llama "filosófico".

Así, dentro de la misma idea de ciencia, podemos distinguir dos niveles: ciencia de lo inmediato y ciencia de lo último. Con frecuencia el primero se llama simplemente "ciencia" y el segundo "filosofía". Ambos coinciden en que son "científicos", por ser uno y otro fundado y metódico; se diferencian en que la llamada simplemente "ciencia" es

de lo inmediato, y la ciencia filosófica o "filosofía", es de lo último.

4. *Ciencia y filosofía de la educación.*

Ahora podemos apreciar la diferencia entre la filosofía de la educación y la ciencia o ciencias de la educación.

"Filosofía de la educación" es la *ciencia de la última realidad de la educación*, es decir, de sus estructuras más íntimas y fundamentales, de su esencia última y más honda.

Con esto se distingue de las llamadas "ciencias de la educación", ya que éstas se dirigen a aspectos más externos, inmediatamente manifiestos por los hechos, actitudes y reacciones que integran el proceso educativo; tales son la didáctica, la psicología educativa, la sociología de la educación, etc.[4].

II. EDUCACIÓN.

Pero, ¿qué se entiende por educación? En alguna forma debemos precisar, delimitar, definir previamente el objeto a que nos referimos con el término "educación".

[4] Recojamos a título de ejemplo las siguientes definiciones de Planchard sobre dos "ciencias" particulares de la educación: la *pedagogía experimental* y la *psicología pedagógica*.

"La pedagogía experimental puede definirse, en nuestra opinión, como el «*contrôle*» científico de los hechos pedagógicos considerados como tales. Se trata, por consiguiente, de una ciencia que presenta sus problemas en términos estrictamente pedagógicos" (p. 34).

"La psicología pedagógica es una ciencia que está orientada hacia la educación. Enfoca los aspectos del comportamiento en la medida que éstos interesan a los problemas pedagógicos; pero sólo les atañe sugerir reglas generales, y no plantear problemas precisos ni indicar las técnicas ideales" (p. 27).

Émile Planchard, *La investigación pedagógica*, Ed. Fax, Madrid, 1960.

No faltan quienes afirman que no se puede dar una definición de la educación[5]. La razón de esta abstención metódica se funda en que ello significaría enfocar la compleja realidad de la educación con un prejuicio conceptual, es decir, con una idea de la educación formada *a priori*, que puede estar desconectada de la realidad misma de la educación. Ello explicaría también la diversidad de definiciones de la educación, que cada uno da desde su propio punto de vista.

Sin embargo, toda investigación presupone alguna idea previa y determinada del objeto a que ella se dirige, y por eso la mayoría de los autores considera necesario dar alguna definición de lo que entienden por educación. Sin duda se trata de una exigencia metodológica que es necesario tener en cuenta desde el comienzo de todo trabajo científico, sin perjuicio de precisar la definición dada en el punto de partida, siempre que sea conveniente durante el proceso de la investigación, a fin de que se ajuste lo más posible a la realidad estudiada bajo el nombre de educación.

1. *La definición nominal.*

Hay dos opiniones acerca del origen etimológico de la palabra "educación". Para unos viene de *e-ducere*, verbo latino que significa "sacar afuera desde un interior". Pero quizá la más cierta históricamente, sea la de quienes defienden la procedencia de *e-ducáre*, verbo usado por

[5] John Dewey podría ser incluído entre los autores que no quieren adelantar una definición de la educación, en cuanto niega que la educación tenga un "fin" previo y determinado. Para él la educación consistiría en el "proceso" mismo. Pero más adelante nos ocuparemos de esta teoría de Dewey, al tratar sobre el "fin" de la educación.

autores latinos de renombre clásico en el sentido de criar, cuidar, alimentar, nutrir, instruir *.

Aunque hay un matiz distinto en cada una de las dos raíces etimológicas asignadas al término "educación", sin embargo, en el fondo coinciden. Se trata de dos verbos latinos activos, que implican un esfuerzo por colaborar en el desenvolvimiento de una realidad o ser: en el caso del *edúcere*, "sacar de", como tratando de "sacar hacia afuera" lo que está aún en potencia dentro del ser, pero que es menester actuar o desarrollar más plenamente; y en el caso de *educáre*, "nutrir", "criar", cuidar al ser, como desde fuera, creándole un ambiente propicio y dándole los elementos necesarios para que se desarrolle más fácil y seguramente conforme a su propia naturaleza. El *edúcere* pa-

* Según Forcellini, *educatio* es sustantivo verbal de *educo, educas, educare, educavi, educatum* (de la 1ª conjugación), que significa "nutrir", "alimentar", "cuidar", y se aplica tanto a los hombres como a los animales y a las plantas.

El verbo *educo, educis, educere, eduxi, eductum*, con la *u* larga (de la tercera declinación), viene del verbo *duco, cis* ("guiar, dirigir"), que tiene el sentido definido de "sacar afuera"; *educo* es lo mismo que *extra-duco* (*educere aliquem de Senatu*, sacar a uno fuera del Senado; Liv., 8, 15).

En una frase gráfica muy interesante para los diversos aspectos de lo que ahora llamamos simplemente *educación*, Varrón nos da el significado que los latinos daban a los verbos afines *educere, educare, instituere, docere*: "*Educit obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister*" (Varrón, *Non.*, 5.5) "Saca afuera la partera, alimenta la nodriza, instruye (forma) el pedagogo, enseña el maestro". Aquí están los verbos aplicados en su sentido más originario.

Sin embargo, hay que tener presente:

1) Que *educare*, además de su sentido central "nutrir", "alimentar", también fue usado después en el de "formar". Es conocida la frase de Plauto: "*Si mihi tradatur educandus orator*" (*Casin*, prol. 44). "Si se me confía el orador para que lo eduque" (forme)

2) Que tiene cierta primacía el verbo *duco, cis, ere*, ya que también toma la forma de la primera declinación: *duco, as, are.*

3) Finalmente, el mismo Forcellini incluye entre los derivados de *educo, is, ere*, los términos *educamen, educatio, educator, educo, as, are*

4) Esto parece confirmar que nuestro término *educación* lleva implícitos los dos sentidos de *educatio* latino: nutrir, el más directo: y "sacar afuera", el más radical

rece tener la preocupación de mirar más adentro del ser, para despertar sus virtualidades interiores hacia la propia realización. El *educáre* parece preocuparse de llevar desde fuera las condiciones, ayudas, estímulos y complementos para que el ser en cuestión pueda desarrollarse según su naturaleza. *Edúcere* es un término más general, aplicable también al mundo físico, v. g. "sacar agua del pozo", "sacar chispa de la piedra", "sacar oro de la tierra". *Educáre*, en cambio, se aplica a los seres que son capaces de crecimiento desde su interior, es decir, dotados de vida, como la planta, el animal, el hombre.

Pero es evidente que ambos sentidos etimológicos coinciden en que se trata de una acción destinada a fomentar el adecuado crecimiento o desarrollo de un ser conforme a su realidad propia. Y como el desarrollo o crecimiento adecuado de un ser en conformidad con sus aspiraciones, tendencias y posibilidades propias es la "realización", "el acabamiento" o "perfección" de un ser (*per-fectus* es igual a: "hecho hasta el fin", es decir, "acabado"), es claro que la idea central, implicada en el *edúcere* o *educáre*, sea la de ayudar al ser o conducirlo a que sea lo más perfecto en su propia línea de ser.

En adelante vamos a hablar de "educación" en relación al hombre. Aunque se aplica también, en algunos casos, al adiestramiento de los animales, sin embargo, con toda propiedad, la "educación" implica un elemento "racional", que sólo se da en el hombre, y por eso se cumple exclusivamente tratándose del ser humano [7].

[7] Teilhard de Chardin, en un ensayo sobre la educación, da esta definición: "la trasmisión, mediante el ejemplo, de un gesto, y la reproducción del mismo por imitación".

Pero él sostiene que la educación tiene un "valor biológico universal", aplicando así la educación a todo el proceso de evolución de la vida vegetal, animal y humana. Pero él mismo distingue la educación humana como algo especial y "específico", es decir, se trata "de una educación razonada". Con

2. *La definición real.*

Sin duda que se han dado definiciones de la educación muy diversas, según el enfoque desde el cual el autor considera esa realidad, que tenemos ante la mente, cuando hablamos de educación[3]. Pero es fácil comprobar que la mayoría de los autores coinciden en el aspecto esencial, que nos llega desde sus mismas raíces etimológicas, es decir,

---

ello reafirma el elemento de "razón", conciencia o intencionalidad, como la característica esencial de la educación humana, a la cual nos referimos cuando hablamos simplemente de "educación". *Herencia social y progreso. Notas sobre el valor humano-cristiano de la educación.* En el volumen de sus obras *El porvenir del hombre*, ps. 39-52. Ed. Taurus, 1964.

[3] Recordemos que en la lógica se señalan dos clases de definición: 1) *La esencial o metafísica*, que se forma por el género y la última diferencia o especie; así, el hombre se define como animal (género) racional (especie). 2) *La descriptiva*, que enumera los elementos que constituyen el objeto definido: el hombre es un animal... con sentidos, andar erguido, dotado de lenguaje, capaz de reír, de pensar y recordar.

Toda "definición", para que sea correcta, es decir, para que *distinga* el objeto definido (delimitado), debe contener elementos del objeto, que comprendan a *todos* los entes a que se aplica y *sólo* a ellos.

Ángel González Álvarez señala que la *definición esencial* del hombre puede dársela desde un punto de vista concreto o abstracto. En el primer caso el acento está en el sujeto: "Educado es el hombre (género) que posee educación (diferencia)"; en el orden abstracto el acento está no en el sujeto sino en la forma: "La educación es aquello (género) por lo cual el hombre se dice educado (diferencia)". En ambas definiciones lógicas, queda siempre pendiente aclarar el término "educación". A ello responde nuestra definición, y esta obra no tiene más objeto que aclarar esa realidad que llamamos educación, en su sujeto y en sí misma.

Para terminar esta nota trascribamos la definición que en términos de la metafísica aristotélica nos da el mismo González Álvarez:

"Con esto hemos logrado ya una de nuestras metas. La educación nos aparece ahora como una modificación accidental perfectiva de modalidad cualitativa, radicada en el hombre, por la cual se hace más apto para el buen ejercicio de las operaciones en aquello que tienen de específico. Dígase, si se prefiere: la educación es una maduración cualitativa de las facultades del hombre por la cual se hace más apto para el buen ejercicio de sus operaciones específicas" (A. González Álvarez, *Filosofía de la educación*, ed. Troquel, 1963).

que la educación es un proceso por el cual se desarrolla el ser humano orientándose hacia la mayor perfección en la propia línea de su ser.

El término "educación", referido al hombre, se usa con frecuencia en dos sentidos:

Primero, como *la acción* o ayuda para que un ser cumpla su proceso de desarrollo y perfeccionamiento. Es la actividad del educador, sea éste un maestro distinto del educando (héteroeducación), sea del mismo sujeto que cumple su propio desarrollo (autoeducación).

En segundo lugar, "educación" significa también con frecuencia *el hecho mismo del crecimiento*, o el ir adquiriendo mayor perfección humana, más riqueza de ser, más capacidad y plenitud de vida humana.

Así, "educación" significa el "proceso mismo del desarrollo", actividad inmanente en el sujeto, por la cual se va enriqueciendo con nuevas cualidades que perfeccionan su ser; es el proceso de actuación y asimilación consciente de nuevos modos de ser, capacidades, posibilidades y perfecciones.

Es evidente que la educación, en este sentido, tratándose del hombre, que es un ser imperfecto, incluye un sujeto que actúa y orienta el proceso, es decir, el sujeto activo de la educación; así, la educación, como "acción", está incluída en la educación como "proceso". Por eso vamos a referirnos, mientras en el contexto no aparezca claro lo contrario, a la *educación como proceso*.

Esta convergencia de los teóricos de la educación nos muestra una *realidad*, un *hecho*, en que se apoya nuestra idea de educación. Concretando ésta en una "definición descriptiva" podríamos decir que *educación es: a) el desarrollo o desenvolvimiento del ser humano imperfecto, b)*

intencionalmente dirigido, c) a realizar el ideal de perfección humana lo mejor posible [*].

3. *Análisis general del hecho educativo.*

Al observar al *hecho educativo* en su conjunto descubrimos los siguientes elementos básicos:

Es un *proceso*, que tiene un *sujeto*, un *punto de partida*, un *punto de llegada* y un *método* adecuado para pasar del punto de partida al de llegada.

A) *Proceso*: es un "desarrollo" o "desenvolvimiento" o tránsito de un estado a otro.

B) *Sujeto*: la "persona humana", es decir, el ser humano, que como veremos es "persona".

[*] Émile Planchard, en su obra *Pedagogía contemporánea*, reúne varias definiciones de la educación (ps. 29-30) Recojamos algunas:

"La educación tiene por fin dar al alma y al cuerpo toda la belleza y perfección de que es susceptible" (Platón).

"La educación tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo" (Kant).

"La educación es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades" (Pestalozzi).

"La consecución de un alma sana en un cuerpo sano, tal es el fin de la educación" (Locke).

"La función de la educación es preparar para la vida completa" (Spencer).

"La educación no es una preparación para la vida, es la vida misma" (Dewey).

"La educación es la organización de hábitos de acción capaces de adaptar al individuo a su medio ambiente y social" (W. James).

"La educación es el arte de formar hombres, no especialistas" (Montaigne).

"La educación es perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas" (V. García Hoz).

El mismo Planchard da su propia definición:

"La educación consiste en una actividad sistemática, ejercida por los adultos sobre los niños y los adolescentes, con el fin principal de prepararles para la vida que deberán y podrán vivir".

Como se puede apreciar, nuestra definición contiene los elementos más comúnmente indicados, sobre todo por las definiciones de V. García Hoz y del mismo Planchard.

C) *Punto de partida*: la persona humana en cuanto "imperfecta o menos perfecta".

D) *Punto de llegada*: la persona humana en cuanto "menos imperfecta o más perfecta".

E) *Método*: personal, es decir, "intencionalmente" dirigido al punto de llegada.

La filosofía de la educación no es otra cosa que el análisis de la realidad íntima de todos estos elementos, para mostrarnos la esencia misma del proceso educativo.

Tratemos de hacer un primer análisis de los elementos que constituyan el hecho educativo.

A) *Proceso (desarrollo o desenvolvimiento).*

Es un *proceso*, un movimiento, por el cual se va "pasando". dando pasos consecutivos, para avanzar desde un estadio menos desarrollado o menos perfecto, a otro más desarrollado o más perfecto.

La educación tiene, por lo mismo, el evidente sentido de evolución de algo que estaba implicado o dormido, como en semilla, dentro del ser mismo, hacia un estado de explicitación, maduración o plena realización. Por ello la educación es un proceso dinámico, siempre en movimiento hacia nuevas etapas superiores, más avanzadas, del propio ser.

Cuando el cambio no es en sentido positivo, es decir, de mejorar, construir, avanzar y ascender, ya no es "desarrollo" y "proceso", sino "retroceso", no evolución sino involución, no construcción sino destrucción.

Así, pues, aunque se habla de una posibilidad de perfección siempre mayor, de una permanente posibilidad de nuevos horizontes para su ser, sin embargo, esos nuevos horizontes, transformaciones y evoluciones, deben integrarse *dentro del marco de su propio ser*, sin destruirlo, desnaturalizarlo o anularlo. En este caso no sería ciertamente

evolución, educación, sino inhibición, destrucción, deseducación.

B) *Sujeto (el ser humano, es decir, la persona humana).*

El sujeto de la educación es el ser humano, el cual, como veremos, es persona. Podemos simplificar diciendo que el sujeto de la educación es la *persona humana.*

Esto, tanto si hablamos del sujeto en el cual se realiza el proceso (sentido primario del término "educación"), cuanto si nos referimos a la educación como "actividad". Es decir, es siempre el ser humano, como persona, tanto el sujeto, en el cual se cumple el proceso de la educación, como el que la activa, la dirige o colabora para su realización. Por eso la educación es de personas y realizada por personas. Como veremos, esta característica del sujeto o sujetos de la educación es la que determina que ésta tenga el sello esencial de *personalista.*

C) *El punto de partida (el ser humano "imperfecto").*

El hombre más imperfecto o menos perfecto. El proceso de la educación parte del ser humano, el hombre, en cuanto es siempre imperfecto en relación a ulteriores posibilidades de perfección. El ser humano en cuanto imperfecto, pero perfectible, es el sujeto del proceso de la educación y su punto de partida.

El hombre ya nace hombre, pero imperfecto; el recién nacido (y aun apenas concebido), ya es un "ser humano"; pero es incapaz de desarrollar de una vez todas sus propias posibilidades; por eso el *niño* es, por necesidad, el hombre más imperfecto, y, en consecuencia, es, por así decirlo, el punto de partida primario de la educación en la historia de cada individuo. Más aún, proporcionalmente lo seguirá siendo en el grado en que aún no ha llegado a un desarrollo que lo capacite para dirigirse a sí mismo.

Pero, también el hombre maduro sigue siendo siempre punto de partida en relación a ulterior educación. Pues todo hombre, por adulto y desarrollado que sea, sigue siendo capaz de adquirir nuevas cualidades y riquezas de su ser, hasta el fin de su vida. Por eso, toda la vida humana es ejercicio ininterrumpido de educación; estamos en un proceso educativo permanente, siempre tomando como punto de partida el estado actual de cada momento, que es imperfecto o menos perfecto en relación con un estado ulterior posible menos imperfecto o más perfecto.

D) *El punto de llegada (El hombre menos imperfecto o más perfecto).*

En otras palabras: *realizar el ideal de la perfección humana lo mejor posible.*

La perfección humana, el perfeccionamiento del hombre, es el ideal a que tiende la educación. Es el *punto de llegada.* Todos tenemos una "idea" o imagen más o menos definida de lo que debe ser el hombre perfecto: salud corporal excelente, inteligencia lúcida, memoria fácil y precisa, voluntad decidida, sensibilidad y actitud estética, prudencia delicada, información rica, sabiduría para conocer la realidad que nos rodea; del cosmos, del hombre, de Dios. Algo así como aquel "hombre ideal" que Platón soñaba como realidad separada, a manera de arquetipo existente en un mundo supraterrestre. Todos tenemos también conciencia clara de que la realidad actual de nuestro ser y de los demás seres humanos que nos rodean están, en muchos aspectos, lejos de haber logrado el ideal de hombre perfecto.

Por otra parte, tenemos conciencia y experiencia, desde temprana edad, de que no hay ser humano capaz de realizar en sí ese cúmulo de perfecciones, que indefinidamente pueden ir creciendo. Pero, si esto es cierto, también lo es que tenemos conciencia de que en cada momento *nos*

es posible acercarnos un poco más a ese ideal. Este acercarse lo más posible a ese ideal de perfección humana, es el punto de llegada del proceso de la educación. En cada etapa hay una posibilidad más. Todo punto de llegada determinado, se torna un punto de partida para un nuevo ascenso en el desarrollo del ser del hombre.

E) *Método (intencionalmente dirigido).*

Pero la educación requiere que el proceso o avance sea realizado "intencionalmente", es decir, con conciencia de ello, con la intención de lograr el avance. Aun cuando se lograre un efectivo y positivo desarrollo de las posibilidades del ser humano, pero ello sucediese por acaso o por proceso natural no intencionado —como sucede en el desarrollo de los "procesos" biológicos, en las plantas o animales silvestres— o, en la hipótesis, de un ser humano criado solitario en la selva, en tal caso no sería resultado de la educación, sino del "acaso" o la "naturaleza", librada a sus propios recursos. La educación es el fruto de una actividad intencionada o consciente.

Ello requiere "darse cuenta" de *lo que* se hace, del *cómo* se hace y de *por qué* se hace. El acto educativo es un acto "humano" y, por tanto, debe ser "consciente", lo que supone las características citadas, propias de la intencionalidad.

Como se ve, la "intencionalidad" es una característica esencial del acto educativo y del proceso de la educación; por ello creemos que debe explicitarse en la definición de ésta.

Ahora bien, esto equivale a decir que el proceso de la educación debe realizarse *metódicamente*, es decir, con *método*, o acorde con un modo de actuar consciente, y con las cautelas debidas para evitar, en lo posible, los pasos

erróneos que no conducen al punto de llegada del proceso. El método, como se ve fàcilmente, incluye la "intencionalidad", es decir, el actuar con conciencia de lo que se hace y por qué se hace, para aplicar los medios adecuados.

Como es fácil de comprobar, no se trata aquí de una "definición conceptual o a priori" (cosa que no es posible tratándose de una realidad concreta, compleja y dinámica), sino de una "descripción" de los elementos que integran el proceso educativo, tal como se presenta a nuestra experiencia. La "definición descriptiva" es buena si incluye, con su relación jerárquica o lógica, todos y solos los elementos necesarios para que lo definido quede diferenciado de toda otra realidad. Así, por ejemplo, el hecho de que "hombre" sea un elemento esencial de la definición, ya exime de explicitar los diversos aspectos del hombre, v.g. racional, individual, social, corporal, personal. Basta tener en cuenta en la definición que el "hombre" es el sujeto de la educación, para que todas sus características se deban tener en cuenta para el proceso educativo. Esto mismo ya está indicando que *lo fundamental y primero para la educación y la filosofía de ella es tener un conocimiento lo más perfecto y realista del ser propio del* HOMBRE.

Toda teoría de la educación se funda en una concepción del hombre, en una antropología filosófica. Pero en la definición de la educación no debe necesariamente incluirse cuál es el ser o naturaleza del hombre. Nosotros no lo incluimos en la definición. Ello será el resultado de un análisis de la realidad del *sujeto* de la educación, no *a priori*, sino según los *datos de la experiencia* vivida, concreta y existencial del ser humano. Creemos que ésta es la manera adecuada de trabajar sin presupuestos.

Un estudio integral de la filosofía de la educación debería incluir los tres aspectos a los cuales nos hemos referido en el prólogo:

I. *Principios filosóficos fundamentales de la educación.*

Este aspecto debe reunir en una síntesis los *principios filosóficos* que más directamente deben fundamentar las ciencias de la educación, sus métodos y técnicas. Lo más importante es la antropología filosófica, la concepción filosófica del hombre, su esencia, su vida, su destino. Creemos que debería llamarse: "Filosofía fundamental de la educación".

II. *Análisis filosófico de la realidad de la educación.*

Sus elementos, sus estructuras, sus leyes últimas, la esencia de su proceso. Se podría llamar "Filosofía del ser de la educación".

Se deja el análisis de la realidad inmediata para las ciencias de la educación.

III. *Historia de la filosofía de la educación.*

Ésta tiene por objeto enriquecer el estudio de la filosofía de la educación con los resultados de su historia, es decir, de los esfuerzos que a través de la historia han realizado los filósofos de la educación. Se trata del aspecto más importante de una historia general de la educación.

En esta obra hemos tratado de desarrollar ante todo el primer aspecto, es decir, la *filosofía fundamental* de la educación. Bien sabemos que toda educación supone una concepción filosófica del hombre, y aquí tratamos de precisar cuál es la que mejor responde a la realidad profunda del hombre y a su experiencia de sí, de la vida, del cosmos, de la sociedad y de Dios. Por eso hemos dado a esta parte un desarrollo privilegiado en los capítulos I a IV.

Al segundo aspecto que la filosofía de la educación debe cumplir, es decir, el *análisis de la realidad* misma de la educación (Filosofía del ser de la educación), hemos dedicado los capítulos V a VIII, en los cuales tratamos de

dilucidar la esencia y algunas proyecciones básicas de los sujetos, del fin y del proceso de la educación [10].

No hemos podido incluir aquí el tercer elemento de una filosofía de la educación, es decir, su historia. Existen ya buenos estudios históricos, y por nuestra parte creemos que nuestro aporte personal debe centrarse en la "filosofía fundamental de la educación", y en la "filosofía como análisis del ser de la educación".

Hábito filosófico de la educación. Creemos que ésta es la contribución más eficaz para orientar todo el esfuerzo educativo. En efecto, el objetivo inmediato más importante de la filosofía de la educación es crear el "hábito filosófico de la educación", es decir, tratar de formar en el futuro educador la conciencia de la necesidad de referir el estudio de las ciencias de la educación y el ejercicio de ésta a los principios filosóficos fundamentales que deben orientar, en cada etapa, el proceso educativo y su estudio científico.

ORIENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA

I. INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA.

La filosofía y el concepto de filosofía, de MICHELE FEDERICO SCIACCA, Ed. Troquel, Bs. As.

[10] Parecida, en lo sustancial, con nuestra triple acepción de la "filosofía de la educación" es la división que en su obra hace J. M. Villalpando:

"La reflexión filosófica sobre la educación, a título de parte introductiva, y por tanto general".

"La axiología pedagógica, como estudio esencial de la educación, pero desde el ángulo de la cultura (primera sección sistematizada)".

"La antropología pedagógica, como reflexión también esencial de la educación, pero ahora desde el punto de vista del hombre (segunda sección metódica)" (José Manuel Villalpando, *Filosofía de la educación,* Ed. Porrúa, México, 1968, p. 76).

Las dos últimas están dentro de la "filosofía fundamental" de la educación.

Faltaría señalar también la historia de la filosofía de la educación.

Introducción al pensamiento filosófico, de J. M. BOCHENSKI, Ed. Herder, Barcelona, 1963.

La filosofía, de ALBERTO CATURELLI (Univ. de Córdoba), 1962 (2 tomos).

Lecciones preliminares de filosofía, de M. GARCÍA MORENTE, Ed. Porrúa, México, 1980.

Introducción a la filosofía, de MANUEL GONZALO CASAS, Ed. Gredos, Madrid, 1978.

Curso de filosofía, de R. JOLIVET, Club de Lectores, Bs. As., 1978.

Fundamentos de filosofía, de ANTONIO MILLÁN PUELLES, Ed. Rialp, Madrid, 1978.

Breve diccionario de filosofía, de MAX MILLER y ALOIS HALDER, Ed. Herder, Barcelona, 1976.

Orientación filosófica, de C. A. VAN PEURSEN, Ed. Herder, Barcelona, 1975.

La filosofía, hoy, de M. F. SCIACCA, Ed. Luis Miracle, Barcelona, 1961 (2 tomos).

Introducción a la filosofía, de HÉCTOR D. MANDRIONI, Ed. Kapelusz, Bs. As., 1954.

II. ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA.

La persona, de LIDZ, Ed. Herder, Barcelona, 1973.

Antropología filosófica, de J. F. DONCEEL, Ed. Carlos Lohlé, Bs. As., 1969.

¿Qué es el hombre?, de EMERICH CORETH, Ed. Herder, Barcelona, 1973.

¿Qué es el hombre?, de HANS J. SCHOEPS, Eudeba, Bs. As., 1960.

Antropología filosófica in-sistencial, de ISMAEL QUILES S. J., Ed. Depalma, Bs. As., 1978.

La persona humana, de ISMAEL QUILES S. J., Ed. Depalma, Bs. As., 1980.

También nuestro folleto: *Ciencia, filosofía y religión*, ed. Univ. del Salvador, Bs. As., 1980.

III. HISTORIA DE LA FILOSOFÍA.

Historia de la filosofía, de F. COPLESTON, ed. Ariel, Barcelona, 1979 (8 tomos).

Manual de historia de la filosofía, de JOHANN FISCHL, Ed. Herder, Barcelona, 1977.

Historia de la filosofía, de GUILLERMO FRAILE, BAC, Madrid, 1976 (5 vols.).

Manual de historia de la filosofía, de ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Ed. Gredos, Madrid, 1964.

Historia de la filosofía, de JOHANNES HIRSCHBERGER, Ed. Herder, Barcelona, 1978 (2 tomos).



Capítulo II

EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN

I. Filosofía fundamental de la educación: antropología filosófica.

La educación es un proceso cuyo sujeto es el hombre. Es natural que, ante todo, debemos conocer la realidad de ese sujeto, a fin de poderlo conducir conforme a su naturaleza, a sus posibilidades, a sus exigencias, a sus aspiraciones. Toda educación supone una filosofía [1]. A cada ser hay que tratarlo según su propia estructura con la cual nos es dado, si no queremos fracasar destruyéndolo o manejándolo inútilmente, e incluso perjudicando el mismo medio

[1] Es tan obvio, por lógica y por experiencia, que toda pedagogía supone una concepción del hombre y de la vida, es decir, una "antropología filosófica", que por lo mismo, el principio se ve formulado con frecuencia, tanto en la historia de la filosofía como de la educación. El precepto délfico "conócete a ti mismo" era un llamado a la antropología filosófica, y así lo interpretaron Sócrates y Platón repetidas veces. Pero al mismo tiempo era la base de las ciencias prácticas humanas: la moral, la educación, la política... La conexión lógica era clara. Si no te conoces a ti mismo, no puedes guiarte a ti mismo, y si no te puedes guiar a ti mismo, ¿cómo vas a poder guiar a los demás? Los grandes filósofos griegos fueron orientadores y educadores, desde Protágoras, Gorgias y Sócrates hasta Plotino, y en Roma desde Cicerón a Séneca y Quintiliano. Se podría recorrer toda la historia. Entre los modernos, los tratados de historia de la educación contienen numerosas referencias. Ver, por ejemplo, F. de Hovre, *Grandes maestros de la filosofía contemporánea*, que recoge numerosas expresiones: ps. 30, 98, 164 y 297.

en que lo insertamos. La educación es un proceso en que está en juego un ser tan complejo como es el hombre, y sólo conociendo la realidad con que ese ser se nos presenta podemos intervenir adecuadamente en su debido desarrollo e inserción en su medio.

Todas las ciencias del hombre son aquí útiles para el educador, porque todas nos ayudan a conocer al hombre, en algunos de sus aspectos: la filosofía, la historia, la psicología, la sociología, la biología, la estética, la pedagogía, la religión, etc. Cada una de estas disciplinas estudia un aspecto determinado del hombre, que debe ser tenido en cuenta para la educación integral a fin de ayudar al desarrollo del hombre en algún aspecto determinado.

Pero la *filosofía* debe cumplir una misión "fundamental" en el sentido más propio del término.

Porque debe darnos el "fundamento", la "primera base" de todo el edificio de la educación; debe darnos el "origen" y la "primera orientación" del proceso educativo. Las demás ciencias del hombre nos describen y aclaran algunas de las múltiples facetas de la compleja realidad del ser humano. Todas importantes; pero se refieren a niveles más externos o periféricos del ser humano. En cambio, la filosofía debe tratar de aclarar la realidad más profunda del hombre; es decir, que nos da lo más importante en relación con el conocimiento del hombre, la *antropología filosófica*: ¿"cuál es la esencia del hombre"?, ¿"qué significa ser hombre"? [2].

[2] Sabemos muy bien que no pocos filósofos y teóricos de la educación rechazaron el hecho de que el hombre tenga una *naturaleza* dada. Simplemente niegan que el concepto de *naturaleza* pueda ser aplicado al hombre. Desde algunos presocráticos, como Zenón, hasta algunos existencialistas modernos, como Sartre. En esta línea se hallan muchas expresiones de Ortega y Gasset, y, entre los filósofos de la educación, John F. Dewey. Con frecuencia abundan las ambigüedades en esta discusión filosófica. Es cierto que el hombre no tiene una naturaleza "totalmente dada" (como la de la piedra o la

Éste es el aspecto o el aporte y la función que hemos llamado "fundamental" de la filosofía en orden a la educación, lo que podría ser denominado "filosofía fundamental de la educación". Toda teoría de la educación presupone una filosofía de la educación, y ésta a su vez una *filosofía sobre el hombre mismo* que es el *sujeto* y la razón de ser de la educación[3].

---

planta), porque aquél puede desarrollarse en "nuevas modalidades" según su propia decisión. Pero no es menos cierto que todas las modalidades de desarrollo y novedad posibles en el hombre presuponen una "estructura básica", que les da la posibilidad y también los límites, y que en todo momento permanece a la vez como fuente del dinamismo humano y también marcando sus limitaciones.

Este capítulo ofrecerá un análisis de la realidad humana, basado en las experiencias más inmediatas e íntimas, que descubren esa estructura óntica básica del hombre. El concepto que más le cuadra es el de "naturaleza" (lo que uno tiene "al nacer" o comenzar a ser). Se puede rechazar el término, pero la realidad hay que admitirla, o "presuponerla", según la experiencia. Se puede ver, en el caso especial del hombre, el análisis que hacemos del "yo ontológico" en nuestra obra *La persona humana* (p. 35), y la relación entre "humanismo, naturaleza y Dios" (ps. 301-363). Ed. Depalma, Buenos Aires, 1980 (4ª edición).

[3] Entre otros muchos, Planchard ha reiterado la dependencia necesaria de toda educación en relación con una filosofía acerca del hombre: "Es, por tanto, evidente que la pedagogía filosófica mantiene la primacía esencial en el plano de los valores".

"Toda pedagogía, en efecto, reposa en último término en una concepción de la vida humana. Esta concepción de la vida está en relación con las ideas que se tengan de la naturaleza profunda del hombre y de su destino" (p. 44).

"La filosofía pedagógica es un conjunto de verdades especulativas a las que llegó la inteligencia reflexionando y a las que la voluntad adopta como regla de conducta. El educador vive su filosofía o su religión, y esta «vivencia» intensa, esta convicción y esta actitud, que de ella resultan directamente, suscitan la atención del discípulo en la misma línea" (p. 60).

Émile Planchard, *La pedagogía contemporánea*, Ed. Rialp, Madrid, 1966.

Y en su obra fundamental, *La investigación pedagógica*, responde a quienes piensan que los principios filosóficos no son tan necesarios para la práctica de la educación:

"Nosotros respondemos que si este estudio no facilita directamente su trabajo, le aclara su sentido, y esto quizá sea lo más importante. Como consecuencia de no haber concedido una atención suficiente a estas cuestiones fundamentales, muchos educadores han permitido el desarrollo subrepticio de

Preguntarse por la esencia del hombre es preguntarse por la realidad constitutiva más íntima y originaria del hombre. "Esencia" viene de "ser"; significa "lo que es el ser del hombre" y, por tanto, nos revela lo más fundamental en nosotros, pues "ser hombre" es la raíz y base de todos los demás atributos que podemos tener: lo primero es "ser hombre"; sin ello no hay ser bueno o malo, ser feliz o desgraciado, ser sabio o ignorante, ser rico o pobre, ser sano o enfermo, ser creyente o ateo, ser educado o deseducado, ser médico o ingeniero o artista, etc.; el "ser hombre" es previo a todo, para aclarar todo ulterior conocimiento y actividad del hombre.

---

prácticas pedagógicas que no habrían admitido ciertamente, si se les hubiese revelado su verdadero significado e intención".

"No es difícil comprobar cuánto han influído sobre la enseñanza los sistemas políticos y filosóficos en estos últimos años".

"Esta comprobación nos lleva a afirmar que un pedagogo no puede dejar de hacer —quiera o no— una afirmación de principios sobre la concepción de la vida. Todos los que teórica o prácticamente se han ocupado de la educación se adhieren siempre, de una manera ya implícita o explícita, a un sistema de filosofía, y los grandes conflictos pedagógicos tienen su origen siempre, así en el pasado como en la actualidad, en el campo filosófico, y no en el limitado terreno de la técnica" (Emile Planchard, *La investigación pedagógica*, Ed. Fax, Madrid, 1960, ps. 40-41 y 45).

Recojamos dos citas más:

"Las opiniones pedagógicas jamás podrán independizarse por completo de las profundas creencias morales de los individuos, y, por consiguiente, expresarán siempre en cierto modo su visión personal del hombre, de la sociedad y hasta del mundo. Se dirá que muchos de nuestros contemporáneos pretenden abstenerse de toda conclusión de naturaleza filosófica. Pero fácilmente nos damos cuenta de que su abstención consiste, sobre todo, en no hablar jamás de los postulados filosóficos a que van unidas las proposiciones que ellos nos ofrecen como verdades ya sólidamente adquiridas" (*Las grandes tendencias de la pedagogía contemporánea*, A. Millot, Ed. Uteha, México, 1941, p. XII).

"El punto de vista del filósofo de la educación acerca de las metas de nuestras instituciones educativas descansa en su concepto de la naturaleza del hombre y de la índole de los conocimientos, no obstante que casi todos los educadores están dispuestos a aceptar sus propias metas sin investigar antes si proceden de estas presuposiciones filosóficas" (*Fines de la educación superior*, Weatherford, Ed. Uteha, México, 1963, p. 2).

El conocimiento de la esencia del hombre es la clave, no sólo para saber lo que somos, sino para insertarnos en la vida y en el universo, en la sociedad y en la naturaleza que nos rodea. Por eso la pregunta "qué es el hombre" ha sido siempre la primera pregunta de la filosofía a través de toda su historia y continuará siéndolo en el futuro. ¿Qué soy? Y consiguientemente, ¿qué sentido tengo?, ¿adónde voy?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué debo hacer?

De manera especial, el conocimiento de la esencia del hombre es la piedra angular de todo el proceso de la educación. Toda educación tiene ante sí una "imagen del hombre", y ésta la define, ante todo, la idea que tenemos de lo que el hombre es en su esencia. En ésta se halla, como en germen, el proyecto del hombre, que toda institución educativa tiene a la vista, para desarrollar y lograr. Todo el ambiente de una institución educativa, en todos sus niveles, se organiza, consciente o inconscientemente, según esta idea del hombre que nos da lo que creemos que es su núcleo esencial. Éste es el que contiene, como el sistema de los genes en el ser viviente, en una especie de código, el programa de desarrollo propio del ser humano. El ideal del educador es descubrir ese programa y colaborar en su realización y adaptación al medio ambiente en que debe crecer y actuar. Todos los métodos educativos, los planes y programas, la disciplina, los textos, las técnicas, la metodología, el espíritu de la institución, todo, de hecho, se orienta conforme a la "idea del hombre" más o menos correcta, que el educador se ha formado en su mente. Y en el fondo, esta idea del hombre se basa en la que nos hemos formulado de su más íntima realidad y estructura: su esencia[4].

[4] De hecho, aun aquellos autores que no quieren admitir una idea "previa" del hombre para enfrentar el proceso educativo, la tienen, como es el caso de Dewey, que parte de la concepción del *hombre como ser social*. "Intuición social, fuerza social e interés social, tal es la trinidad de la educa-

De ahí la importancia de que el educador tenga, ante todo, una idea correcta de lo que es la esencia del hombre.

Los grandes errores y los grandes aciertos de los sistemas educativos en la historia y en la actualidad han surgido, como consecuencia lógica, de una idea equivocada o desviada de esa esencia última del ser humano como tal.

Comprenderemos ahora por qué el aporte más relevante, básico y necesario de la filosofía a la educación es el estudio de la esencia y por qué dicho estudio puede ser llamado con toda propiedad "filosofía fundamental de la educación".

Por nuestra parte, éste ha sido el tema central de nuestra preocupación filosófica, que hemos tratado de analizar en la mayor parte de nuestros escritos.

Nuestro afán ha sido aportar una luz, lo más precisa que nos ha sido posible, y nos parece haberla alcanzado por medio de nuestra descripción de la esencia del hombre como "in-sistencia". Aquí sólo corresponde presentar una síntesis que nos sirva de base para los ulteriores análisis propios de una filosofía de la educación. Reiteramos que esta parte es la más importante de lo que podemos llamar "filosofía fundamental de la educación". Lo haremos con brevedad, pues remitimos a los lectores que deseen mayor ampliación de tan importante problema a otros desarrollos nuestros, en especial a las dos obras: *Antropología filosófica in-sistencial* y *La persona humana.*

---

ción moral" (*Moral principles in education*, p. 43). "La escuela es primariamente una institución social" (*Mi credo pedagógico*, art. 5, p. 59).

Por supuesto, cuando en nuestra exposición hablamos de idea "previa" nos referimos a una prioridad lógica respecto del proceso de la educación, porque en realidad esa idea no es "previa" en el sentido de "anterior a la experiencia", sino al revés, "posterior" y fundada en el análisis de la experiencia que el hombre tiene de sí mismo. Lo que importa es realizar ese análisis en forma integral, de manera que incluya, relacionados, según su jerarquía ontológica, todos los elementos constitutivos de la esencia del hombre.



II. La esencia del hombre, la interioridad [5].

La filosofía, desde sus orígenes, tanto en Oriente como en Occidente, ha tratado de investigar lo que es la esencia más profunda del hombre, su verdadero ser. Pero dentro de ese conjunto de aspectos del ser humano, que aparecen en la experiencia cotidiana, se ha buscado siempre aquel principio interior, no visible exteriormente, que parece ser el origen de nuestras formas y nuestras actividades físicas, biológicas, psicológicas y espirituales.

Esa íntima realidad, clave de todo nuestro complejo ser y actuar, se ha tratado de precisar por medio de las definiciones que procuran encerrar, en una breve fórmula, los rasgos o el rasgo más propio del hombre, del cual se originan y surgen todos los demás que lo distinguen de otras especies. Es larga la lista de estas definiciones, desde la clásica platónico-aristotélica, que pone el acento en la razón, "animal racional" (que parece la más fundada y, por cierto, fue asumida con mucha frecuencia por la filosofía occidental), hasta las modernas definiciones de la esencia del hombre que ponen el acento en la "libertad", la "religión", la "existencia", "la técnica", lo "social", etc., etc.

En nuestra búsqueda, llegamos a la conclusión de que dichas definiciones nos daban, es verdad, aspectos reales y distintivos del hombre, es decir, que le distinguen, en efecto, de otras especies, pero no señalaban la más profunda realidad, de la cual surgen esos otros aspectos, aunque sean reales y distintivos. No es lo mismo que un atributo sea real y distintivo, y que constituya la esencia de un ser. Así, por ejemplo, el hombre es el único animal erecto sobre

[5] Aquí ofrecemos, especialmente para los educadores, la síntesis de nuestra filosofía sobre la esencia del hombre, según la exponemos en nuestra *Antropología filosófica in-sistencial*, Ed. Depalma, Bs. As., 1978.

sus pies, y en eso, en realidad, se distingue de todos los demás animales; pero la esencia y origen de su manera de ser psicológica y espiritual no dependen ni surgen como de su raíz real en la propiedad del caminar erecto apoyado en sus pies. Igualmente, por poner otro ejemplo más interior a la naturaleza del hombre, éste es el único animal que hace y desarrolla las "técnicas", al paso que los demás animales trasforman la materia, pero siempre de la misma manera, sin progresos, sin innovar su procedimiento: las abejas construyen el panal de la misma forma desde que tenemos noticias de ellas, y así los demás animales. El hombre es el único animal capaz de inventar "nuevos" procedimientos, y aplicarlos con resultado a más perfectas trasformaciones del mundo circundante, en lo que consiste, con propiedad, la técnica. Pero es evidente que esta capacidad humana de la "técnica" se funda en una estructura más profunda del ser del hombre, la cual le permite considerar, de manera muy particular, las cosas que le rodean, y calcular el modo de trasformarlas por ciertos efectos, buscados con premeditación.

Es decir, la "técnica" supone un "proyecto previo" a la acción, y éste sólo el hombre puede tenerlo.

La pregunta surge entonces: ¿cuál es la realidad más profunda del hombre, qué lo capacita para ser "técnico"? Y lo mismo podemos preguntar sobre las realidades de la libertad, la sociabilidad, la religión, la "existencia" y todas las demás cualidades y actividades del hombre.

Hallar la realidad más profunda y originaria del conjunto de las diversas cualidades, será hallar su base última, su "ser más propio", su "verdadera esencia".

A nosotros nos ha parecido encontrar esta realidad más profunda y última del hombre, de la cual se originan todas las demás características, mediante la reflexión que hacemos hacia el interior de nuestro ser, por la cual se nos apa-

rece algo así como el fondo de nuestra realidad. En esta reflexión, o acto de interiorización por el que nos damos cuenta de nosotros mismos, descubrimos un "centro interior" en nosotros, desde el cual decimos "yo". Ese "centro interior" es el punto central de nuestro ser, desde el cual vivo toda mi vida individual, en el cual yo me siento yo, y desde el cual yo actúo, al cual atribuyo todo cuanto hago, en el cual me siento alegre o pesaroso, desde el cual conozco y me doy cuenta de las cosas de afuera y de lo que a mí mismo me sucede, y aun de mí mismo. Ese punto o centro interior parece como la fuente inagotable de mi actividad y adonde refiero todas mis experiencias para evaluarlas, asimilarlas y utilizarlas. Sólo ahí yo soy yo; todo lo demás no es yo sino "mío"; mi razón, mi libertad, mi moral, mi religión, mi felicidad o desgracia, etc., etc.

III. ESENCIA DE LA INTERIORIDAD: LA IN-SISTENCIA.

Pero ¿cuál es la naturaleza, el ser, y el modo de ser, propios de ese centro interior? Por sentirlo presente en nosotros mismos, podemos reflexionar sobre él, como sobre una experiencia muy íntima y muy nuestra, la más íntima y la más nuestra, y, por tanto, en alguna forma nos revela su ser, su realidad, su estructura.

Ahora bien, por poco que atendamos a nuestra propia e íntima experiencia, comprobaremos que ese centro interior es una realidad, por así decirlo "concentrada", es decir, no dispersa, sino todo lo contrario. Todo su ser parece estar como en un punto "único" y "simple", sin partes, manteniendo su realidad total como replegada en sí, recogida en sí, como que todo su ser, toda su realidad está *en-sí*. Eso lo constituye, precisamente, en "centro" "interior", "único" y "simple". Nada en su ser está fuera de ese centro. Ahí está el "yo", todo el "yo" y sólo el "yo". Todo lo demás que

me sucede y que me apropio o atribuyo no es el "yo", sino lo "mío".

Esta es la estructura íntima del centro interior, ese modo peculiar de "ser-en-sí", nosotros lo hemos llamado "in-sistencia" utilizando el término latino en su sentido etimológico primitivo. "In-sistencia", en efecto, del latín *in-sístere* significa "estar firmemente" (*sístere*) "en sí o dentro de sí" (*in*, que tiene, ante todo, sentido de interioridad).

Así resulta que el "ser-en-sí" o la "in-sistencia" es la estructura óntica, es decir, la real, y la más real y profunda de ese centro interior que nos constituye en seres humanos; es la esencia más íntima y primera del hombre.

Y decimos que es la más profunda, íntima y primera, términos equivalentes en nuestro caso, porque una vez hallada esta estructura ya podemos explicarnos todas las demás características del ser humano, todo el resto de nuestras propiedades, facultades y actividades; ya que todas surgen del previo centro interior, y éste está contenido, constituído y suficientemente explicado por su estructura de "ser-en-sí" o "in-sistencia". Sin esto, no tenemos el "hombre", no podemos concebirlo como tal. Supuesto esto, todos los demás aspectos, propiamente humanos, surgen como desde su principio, origen y esencia.

Si ahora atendemos de nuevo a los elementos de esta nuestra experiencia primera de nosotros mismos, podremos comprobar dos niveles de in-sistencia:

1) *In-sistencia conciencia.* Por una parte, "nos damos cuenta" de que somos un centro interior; y "darnos cuenta" de nuestro centro lo hacemos no volcándonos "hacia afuera" de nosotros, sino dirigiéndonos "hacia adentro" o, mejor dicho, tratando de mantenernos "dentro de nosotros mismos", "dándonos cuenta" de nosotros mismos; es un "ser-en-sí" por el "darse cuenta de sí" estando en sí, es de-

cir, es un ser en sí o in-sistencia por un acto de conciencia. Por eso lo llamamos el nivel de *in-sistencia-conciencia.*

2) *In-sistencia-ser.* Pero hay otro nivel de in-sistencia más profundo todavía. Porque, sin duda, por este acto de in-sistencia-conciencia se nos hace patente la estructura íntima de nuestro centro interior, que es el ser-en-sí, no ya a modo de "darse cuenta de sí" (nivel de conciencia), sino a modo de "realidad que está en sí" (nivel de "ser" u "óntico"). Es el ser mismo de la in-sistencia, su estructura de ser u óntica, la que se nos hace patente en el mismo acto de conciencia, por el que nos damos cuenta de nosotros o estamos en nosotros. El ser de nuestro centro interior es in-sistencia, porque está todo replegado en su realidad ónticamente sobre sí misma. Es una realidad "toda en sí". Por eso la llamamos *in-sistencia-ser.*

Y aquí sí que tenemos el nivel más profundo y último de nuestro ser específico, en cuanto "hombres". Ésta es la "esencia" (recordemos que esencia viene de "ser"), es decir, el ser más originario y fundamental del hombre. Repitamos que las demás propiedades y niveles de ser del hombre surgen de aquí. La in-sistencia-ser es la base de la posibilidad metafísica, es decir, la raíz misma óntica de la posibilidad de todos los demás niveles del ser, del conocer y del obrar del hombre.

Porque es in-sistencia-ser es posible la in-sistencia conciencia.

Porque es in-sistencia-ser es posible la inteligencia y la razón.

Porque es in-sistencia-ser es posible la voluntad y la libertad.

Porque es in-sistencia-ser es posible el sentimiento y el amor.

Porque es in-sistencia-ser es posible la conciencia del mundo.

Porque es in-sistencia-ser es posible la moral y la religión.

Porque es in-sistencia-ser es posible el arte y la técnica.

Porque es in-sistencia-ser es posible la sociedad y la política.

Todas nuestras facultades y actividades, suponen un centro interior previo que está en sí (*in-sistencia-ser*) y que se da cuenta de sí mismo (*in-sistencia-conciencia*). Imaginemos, por un instante, que este centro interior no es así, y será imposible pensar en la posibilidad de cualquiera de esas facultades, actividades y actitudes propias del ser-hombre.

Ahora bien, puesto el hecho de un centro interior o in-sistencia, se concibe, como necesaria consecuencia, que pueda darse cuenta de sí y de lo que le rodea como distinto de sí, y por ello objetivarlo y relacionarse con él. Y siendo así, es explicable que todos los conocimientos del hombre y todas sus actividades "racionales", es decir, todas las ciencias y todas las conductas estén relacionadas con ese centro interior que llamamos in-sistencia, porque todas son posibles por él. En consecuencia, deben cumplirse según su modo de ser de in-sistencia, que no puede dejar de ser siempre tal.

IV. ESENCIA DE LA EDUCACIÓN E IN-SISTENCIA.

Pero, esta necesaria relación de todas las ciencias y todas las conductas del hombre con la in-sistencia adquiere una trascendencia mayor todavía, cuando se trata de la educación en su teoría y en su ejercicio.

Porque la fidelidad a esta estructura original de la esencia del hombre, "estar-en-sí" (ya se entienda como in-sistencia-ser o in-sistencia-conciencia), es la condición de todo resultado positivo del proceso de la educación; es la piedra

angular, el secreto, el requisito y el foco iluminador de todo cuanto está relacionado con la teoría y la práctica de la educación. Por cierto, a nosotros nos ha servido de estrella polar, para ordenar y comprender mejor los problemas de la filosofía de la educación, tal como en esta obra los hemos podido presentar.

V. CONTINGENCIA Y TRASCENDENCIA: LA RELACIÓN CON DIOS.

En esta misma experiencia in-sistencial se nos muestra la *contingencia* y la *trascendencia*. Señalemos la realidad a que se refieren estos dos términos filosóficos.

La "contingencia" es lo contrario de la "necesidad".

Aquélla es propia del ser que de suyo no es necesario, y, por tanto, puede ser o no ser. Ello implica la precariedad y la inseguridad, la insuficiencia en el ser. Ahora bien, la contingencia la descubrimos y experimentamos en nuestro ser de muchas maneras: existimos, pero nos damos cuenta de que no tenemos seguridad de existir siempre; ello quiere decir que nuestro ser no es necesario, que no tiene en sí la fuerza por sí solo para mantenerse en la existencia, que de suyo puede ser o no ser. Esto es la contingencia: precariedad, limitación, imperfección en el ser. Somos una in-sistencia contingente, imperfecta, limitada: es decir, somos un ser interior, una in-sistencia, todo lo cual supone cierto nivel de ser, en verdad valioso; pero, a la vez, nos experimentamos como in-sistencia o centro interior "limitado", "imperfecto", "contingente", en nuestro mismo ser, según lo hemos descrito.

Esta experiencia de la contingencia o imperfección de nuestro ser interior nos produce inseguridad, insatisfacción y angustia en el fondo de nuestro ser; por cuanto aspiramos desde ese mismo fondo a ser y ser más, lo más posible, para alcanzar nuestra plena satisfacción de ser. En ello está nuestra "perfección" y nuestra felicidad. Veremos

más adelante en qué consiste ella, ya que tal es el fin esencial de la educación, pues ésta ha de dedicarse a llenar lo más posible ese vacío que sentimos por ser contingentes e imperfectos, y que deseamos sobrepasar en el mayor grado posible.

Profundizando esta experiencia angustiosa de la contingencia, hay otro elemento en el fondo de nuestra misma in-sistencia, en el fondo de nuestro centro interior. En efecto, también, junto con esta esencial limitación, precariedad y contingencia, con un impulso por ser siempre más y más que está más allá de nuestras posibilidades, porque nunca las agota, sentimos la *presencia actuante* de una realidad "distinta" de nosotros y muy "superior" a nosotros, que nos sostiene y nos impulsa a ser más, a construirnos en dirección positiva, desarrollando las aspiraciones de más perfección y plenitud de nuestro ser. Esa Realidad (que escribimos con mayúscula, porque se nos presenta superior a "nuestra realidad"), se nos hace patente siempre que tenemos conciencia de nuestra experiencia vital profunda, ya sea en la vida cotidiana, y principalmente en los momentos de recogimiento y reflexión sobre nuestra más íntima vivencia: en estas ocasiones todo nuestro ser parece abrirse y sacudirse en su base más honda.

Esa Realidad se nos presenta como el "último fundamento", apoyo y estímulo de nuestro ser, de nuestro centro interior o in-sistencia. Ésta nos muestra aquella Realidad como "existente por sí misma", con independencia de todo ulterior fundamento.

La Realidad es el "fundamento último", que de nada depende o, en otras palabras, el *Absoluto* (que escribimos con mayúscula también, para significar que "no está ligado a nada"), Fundamento y Principio único de todo ser. Por ello también se lo llama lo Trascendente o la Trascendencia, por indicar que su Ser está "más allá" de todo otro ser y

realidad, fundamento o principio. Es el Absoluto y Trascendente como tal, o el Principio que de nada depende y del que todos dependen.

En fin, esa Realidad, que es tan distinta de nosotros pero que la descubrimos presente en lo más íntimo de nuestra experiencia in-sistencial, se nos presenta, a su vez, como un centro Interior que es plenamente en-sí, que es infinita conciencia de sí, y que se nos abre al diálogo, invitándonos a acercarnos a ella para una realización cada vez más perfecta de nuestro ser y para nuestra inserción dentro del orden de los seres, del cual es el principio, la garantía y el estímulo suave y fuerte. Por su Centro interior y Conciencia de sí, la Realidad Absoluta tiene un carácter Personal. Por lo mismo, se ha expresado siempre como "Personal", en la experiencia religiosa de la humanidad, ya que el hombre se dirige siempre al Absoluto, o a lo que cree que es, por medio de la invocación, la oración y el diálogo, cosa que no haríamos si no lo experimentáramos como "Persona". Con los seres inanimados no dialogamos. Sólo con los hombres y con Dios hay diálogo verdadero porque experimentamos que tienen un centro interior, capaz de comprendernos y de hablarnos [6].

VI. In-sistencia encarnada y ubicación del hombre en el mundo material y social.

Todos tenemos conciencia de que este centro interior, de hecho, se ha encontrado rodeado de un conjunto de otras realidades, que distingue de sí, pero que actúan sobre él y pueden también ser, a su vez, utilizadas y trasformadas por él. La "conciencia" —de-sí— aparece siempre frente al mundo de los objetos materiales que nos rodean. Conciencia

[6] Para una comprobación más fundamentada de nuestra experiencia del Absoluto, ver nuestra obra *La persona humana*, Ed. Depalma, 1980, ps. 111-156.

de sí y "conciencia del mundo" han ido surgiendo juntas. El "en-sí" no está cerrado, sino que por su naturaleza está "abierto al mundo".

De manera parecida, la conciencia de sí ha ido siempre acompañada de la de otros seres que nos rodean y que presentan el mismo modo de ser de nuestro centro interior. Son otros "centros interiores" o in-sistencias, entre las cuales surgimos a nuestra propia conciencia y hacia los cuales sentimos la profunda tendencia de nuestro ser en sí por establecer una relación que llene las aspiraciones internas de cada centro interior.

Es la "conciencia del prójimo", que abre la insistencia hacia otros centros interiores, parecidos al nuestro. Una especie de "impulso óntico", desde el fondo de nuestro ser, nos inclina a "abrirnos" a los demás centros interiores o insistencias. Nuestro ser parece complementarse y realimentarse con la intercomunicación con otros centros interiores. El impulso óntico a la comunicación, es la raíz del aspecto social del hombre, es aquello de donde surge que el hombre sea por naturaleza un ser social.

Sólo porque es insistencia y opera desde su insistencia es el hombre un ser social, capaz de comunicación con el prójimo, comunicación que se hace perfecta y culminante en el amor.



Capítulo III

IN-SISTENCIA, SER, DEBER Y SABER

En nuestro anterior análisis sobre la esencia del hombre hemos tratado de descubrir y precisar el centro más íntimo del ser del hombre, el *arché* o principio más originario y radical de todas las características que constituyen al hombre como tal, y lo distingue de los demás seres que lo rodean en el universo. Esa esencia la hemos encontrado mirando la experiencia interior que el hombre tiene de sí mismo, en su carácter propio y exclusivo de ser-en-sí, que está o "es"-en-sí. Esta realidad, propia del ser humano, la hemos llamado "in-sistencia".

Pero este "ser-en-sí" o "in-sistencia", que es, en efecto, una verdadera subjetividad óntica y lógica, no hace del hombre un ser y una conciencia incomunicados. Al contrario, hemos visto también que esta experiencia no es cerrada sobre sí misma en una pura subjetividad o soledad interior, sino que es abierta y que se nos muestra en contacto con seres materiales, con otros centros interiores y con un centro supremo, el Absoluto personal o Dios. En una palabra, en la experiencia in-sistencial integral se realiza el encuentro del hombre consigo mismo, el encuentro del hombre con el mundo material, con el prójimo y con Dios. Podemos decir que la experiencia in-sistencial es, a la vez, experiencia de

sí (individual), del mundo (cósmica), del prójimo (social), y de Dios (religiosa). Tales son los elementos concretos que han aparecido en la experiencia íntima del ser del hombre.

Pero, hay todavía un elemento valioso, que parece unir, en su conjunto, la experiencia del ser individual con los demás elementos que la integran: es una experiencia de "*relación vivida*" del sí individual, con el mundo material, con el prójimo y con el Absoluto mismo. Esta "*relación vivida*" es necesariamente experimentada como algo "constitutivo" y, por ende, inevitable, de la realidad misma del hombre.

En efecto, descubrimos en esta "relación vivida" tres aspectos que subyacen como la "trama profunda" de nuestro ser, trama en la cual se descubre y cumple su realidad última: es la experiencia del fondo último de lo real, el Ser; del fondo último del dinamismo espiritual responsable del centro interior, el Deber; y del fondo último del dinamismo cognoscitivo, el Saber. Son los tres aspectos fundamentales de la realidad simple de nuestro ser, que se nos revelan en la misma y única experiencia in-sistencial de nuestra realidad individual: el *óntico*, el *gnoseológico* y el *ético*. En cada uno de ellos, curiosamente, nuestra in-sistencia individual se trasciende y se cumple a la vez.

Creemos muy conveniente referirnos a ellos, aun cuando debamos realizar sutiles análisis, porque son útiles para comprender mejor la esencia del hombre y porque tendrán interesantes aplicaciones para fundamentar en su raíz el proceso de la educación.

I. LA EXPERIENCIA DEL SER.

A veces, a Dios, el Absoluto, se lo llama el "Ser", porque es el Ser por excelencia, porque es el Ser Absoluto Infinito, fuente de toda otra realidad. No es éste el sentido en que

vamos a hablar aquí del Ser. Es otro "ser" el que buscamos y el que vamos a tratar de analizar.

Por "ser" se entiende ahora, y, según creemos, es la más seria tradición filosófica, "aquello por lo cual los entes son tales"[1]. Aclaremos estas expresiones. "Ente" es cada uno de los objetos que nos rodean en el universo. Los entes son "distintos" entre sí: el hombre, el árbol, el animal; y, aun entre los hombres, uno es "distinto" de los otros: yo soy ente distinto de Juan, de Pedro, de Luis, etc. Por otra parte, todos los entes tienen algo de "común" por muy "distintos" que sean. Lo "común" en ellos es que todos son "objetos" de nuestro conocimiento y lo son porque en ellos algo descubrimos que los distingue de la nada y también los distingue del poder ser. Según una expresión aristotélica "están en acto", es decir, tienen "actualidad", "realidad", por eso "son" y los llamamos "reales" y "entes", sean objetos materiales, sean objetos espirituales.

En este sentido "Ser" es aquello por lo que algo es "real" y se diferencia de todo lo "no-real" o la "nada". Y es aquello que está en todos los entes, por lo cual son reales, o simplemente "son". Así, atendiendo a la experiencia de nuestro ser y de los que nos rodean, vemos que todos coincidimos en algo que es común y lo mismo en cada uno, y por lo cual somos ser, y no nada: ese "algo" en que coincidimos, el estar o ser en actualidad, es precisamente lo que nos da el estatuto de seres "reales" por lo cual "somos" o "existimos". Esto, común a todos los entes, es lo que los filósofos llaman el "ser en cuanto ser": cuando en cada ente distinto contemplamos el aspecto por el cual es lo mismo que los otros entes, nos referimos al "ser" como la "realidad

[1] Según hemos visto en el capítulo anterior, Aristóteles lo expresó ya, repetidas veces, en su *Metafísica*. Ver, sobre todo, el libro IV, donde pone su fuerza en la expresión "ente en cuanto ente" (*tó ón e ón*), y no en cuanto es tal o cual ente (*katá symbebekós*) (cap. 1, 1003 a, 21 y 30).

común", de la cual todos participamos, a pesar de nuestra distinción individual.

Ahora bien, ese "ser" tiene dos características fundamentales: *a*) es la "base" de todo lo demás en nosotros, porque sin ella somos nada y ninguna otra propiedad nuestra puede ser real; *b*) es una "realidad", que está ahí ante nosotros y en nosotros, y no depende de nosotros, y como el fondo en el cual, y según el cual, nos desarrollamos. Ir contra el "ser" es ir contra nosotros. Ir contra la "realidad" es ir contra nuestro propio ser. Intentar salirse del ser es negarse a sí mismo. De ahí que nuestra primera ley es aceptar el "ser", como tal, como condición para ser sí mismo. Es al Ser, la realidad a la que desde nuestro ser interior debemos abrazar; es a ella a la que nuestra experiencia in-sistencial está abierta y es ésa nuestra vocación ontológica.

Ahora bien, ese "Ser", como Realidad que es la base de todos los entes se nos hace presente y patente en la experiencia in-sistencial.

Parecería que en una experiencia vivida, cual es la in-sistencial, no fuera posible captar el Ser que está en todos los entes, y por lo cual se puede llamar el "Ser Universalísimo", que expresamos por el término más abstracto que hay: el Ser [2].

[2] Este "ser" por el cual los entes son, es, como con facilidad se comprende, el "ser universalísimo", pues está en todos los entes como su actualización. Por este motivo, es decir, por ser "universalísimo", se lo escribe también con mayúscula "Ser"; y porque es la actualidad o "realidad última y universal" de los entes, también se le designa como la "Realidad" con mayúscula, que lo abarca todo y está en el fondo de todo.

Ello puede dar lugar a confusión, ya que a Dios se lo llama también el "Ser" con mayúscula, para designar que es el "Ser absolutamente Perfecto", el "Ser Infinito", el "Ser Puro", etc. Por lo mismo también lo nombramos a Dios como el "Absoluto", la "Realidad Suprema", etc.

El lector debe estar advertido de la gran diferencia que hay cuando se hable del "Ser" como aquello universal que está en todos los entes, y del "Ser" referido a Dios, del "Ser Absoluto". En el primer caso se trata del "Ser en cuanto ser", que es "constitutivo" de los entes, *siendo* la realidad

De hecho, mi experiencia es individual y limitada a "mi" ser y a los pocos seres que me rodean. Es verdad. Pero tanto en mí como en los seres, capto esa "Realidad" como base de todos los seres individuales y la distingo de alguna manera, en cada uno, de su individualidad misma. En mí y en los otros entes descubro ese aspecto especial como algo "diferente" de la individualidad misma; es aquello por lo cual yo soy algo, y no nada, y por lo que los demás individuos son a su vez algo, y no nada, y que se presenta como "lo mismo" en todos, como su base de consistencia, de Realidad. "Eso" por lo que todos los entes del universo, que en alguna forma conozco, aparecen entrelazados entre sí, participando de esa Realidad, y que vivo en mí y en los otros entes, y por lo cual, según mi vivencia, todos los seres del cosmos están relacionados por dentro, a pesar de su distinción, en una gran relación Cósmica.

La experiencia del Ser es la base de la experiencia de la Unidad Cósmica, que va siempre unida a la experiencia interior de nuestra realidad individual (in-sistencial), inserta entre los demás seres individuales del universo. De hecho, a nuestro parecer, eso es lo que los filósofos llaman la *experiencia metafísica* o *experiencia del ser en cuanto ser.*

Esta experiencia del Ser, como la "Realidad", a la cual me abro desde mi interioridad individual, es fundamental para la realización de mí mismo. En efecto, yo despierto a la autoconciencia en ese marco del Ser. Siento, desde mi

---

primera e íntima de los entes; y en el segundo se refiere al "Ser Infinitamente Perfecto", que es "causa y origen primero" de los entes, pero no es su constitutivo intrínseco.

Sobre la in-sistencia, como experiencia del ser o experiencia metafísica, se puede ver mayores precisiones en nuestro estudio *Tres lecciones de metafísica in-sistencial*, en particular los dos últimos capítulos: "Analítica de nuestra experiencia del ser" y "Analítica del ser en cuanto ser" (ps. 273-306). En el volumen *Antropología filosófica in-sistencial*, ed. citada.

interior, *el impulso de ser y crecer en la Realidad, como mi verdadera autorrealización.*

En síntesis, por la experiencia in-sistencial, me encuentro inserto en el Ser; en otras palabras, tengo la experiencia del Ser. En ella misma capto la "Unidad Cósmica", la que me facilita mi ubicación en la vida, en el Universo; y, en fin, en esa experiencia interior, siento el impulso de mi individualidad a realizarme en la línea del Ser.

Pero ahora surge un interrogante definitivo acerca de la autorrealización del hombre y de su destino. *Siento* el impulso a realizarme dentro del marco de la Realidad, de lo real. Pero ¿*debo* seguir ese impulso? Con frecuencia me siento con la capacidad, y a veces la tentación, de negar el Ser y rechazarlo, buscando otra aventura para mi individualidad. ¿Por qué no ceder a esa tentación? ¿Por qué el *deber* de abrirme al impulso del ser y de ser más?

II. La experiencia del Deber.

1. *El hecho.*

Sin duda que de la misma forma en que tengo en mí la experiencia del Ser, llevo también en mí la urgencia del Deber.

Es necesario notar, con toda atención, aquel elemento valioso de nuestra experiencia, que hemos señalado al principio: la "relación vivida" del sí individual con el mundo material, con el prójimo y con el Absoluto. Es una "relación vivida" con "el conjunto de los entes" que están precisamente unidos por el "Ser".

En efecto, mi relación con el mundo del Ser, por la cual me veo vinculado a él, conociéndolo, manejándolo, y recibiendo sus influjos, no es "arbitraria", sino que la encuentro "previamente establecida", sujeta a determinadas

leyes de relación. Las cosas materiales se me presentan de una determinada manera, que no depende de mí y que, en esencia, no puedo cambiar. Tengo que manejar las cosas materiales del mundo según lo que son, de lo contrario no responden a mi deseo. Para usar el ejemplo más simple, no puedo utilizar el agua para quemar, ni el fuego para mojar. Las piedras, las plantas, los animales, los astros están ahí, como son: no puedo hacer de ellos sino lo que la naturaleza y las circunstancias me permiten. Por muy profundos y maravillosos que sean los avances y las trasformaciones de la ciencia y la tecnología en el uso de la naturaleza, es sólo un margen insignificante el que el hombre puede modificar, y siempre respetando y aprovechando las mismas leyes de la naturaleza. La naturaleza la trasformamos utilizando sus propias leyes.

Todo esto quiere decir que al tener conciencia del Cosmos desde nuestra experiencia interior, lo descubrimos sujeto a un "orden" determinado, independiente de nosotros, que debemos aceptar, para movernos dentro de él. La experiencia de este orden, "ya hecho", revela la obligación de respetarlo, es decir, una especie de *deber* mío, frente al mundo natural, de tratarlo según su propia estructura.

La experiencia de un orden preestablecido, que debo acatar, es todavía más evidente cuando se trata de nuestro descubrimiento de un "orden social" de relaciones frente a los otros centros interiores o personas humanas que me rodea. Claramente veo que tengo que tratarlos como tales, o, de lo contrario, son inútiles mis esfuerzos por vincularme con ellos. Por otra parte, desde mi interior, siento la necesidad óntica de esta vinculación. Es decir, hay un *orden* de *relaciones humanas*, que me viene dado por la naturaleza misma, que yo no creo, sino que descubro, y que siento la obligación de asumir.

2. *El último fundamento.*

Lo curioso es que esta obligación no es tan sólo de sentido utilitario, sino más profunda. No sólo porque el trato incorrecto hacia los otros me sea útil o inútil, sino que la simple falta de consideración a su manera de ser me causa una inevitable falla interior, que me hace sentirme mal. En otros términos, el orden de trato con el prójimo, establecido por la naturaleza, tengo que respetarlo, si quiero, en la relación con los otros, construírme a mí mismo. Es un deber que tengo que cumplir, si quiero realizarme a mí mismo.

Igual sucede, aunque en grado muy superior, en nuestra relación con el Absoluto. También se nos presenta como una Realidad, con su determinada manera de ser de Principio Supremo y Fundamento Ultimo de todas las demás realidades. Nuestra primera relación es la de reconocerlo como tal y tomar conciencia de nuestra situación de dependencia en el orden del Ser. Pero, además, por su misma esencia de Principio y Fundamento Último, se me presenta como el Autor y Señor de este orden de los seres, de este orden y leyes de la naturaleza, de este orden de las relaciones humanas, el cual nos ofrece como marco de referencia que debemos respetar para realizarnos nosotros mismos.

Yo siento en mi interior, como un mandato íntimo de Dios, la orden de realizarme a mí mismo. En otras palabras, en la experiencia in-sistencial siento la conciencia "del deber" de respetar el orden establecido para los seres, lo mismo que el de mi propio ser. Ésta es la conciencia del "deber moral" fundamental: admitir o no admitir ese orden de los seres establecido por Dios, el cual condiciona mi realización o mi negación, el ser o no ser yo mismo[8].

[8] W. Arnold reconoce en la personalidad el "principio vivencial moral", el "principio de moralidad implícito en él en calidad de persona. La morali-

Reiteremos que esta experiencia es *inevitable*. Forma parte de una experiencia interior (in-sistencial), que es un acto complejo, en el cual todos los elementos se funden en una vivencia única. Pero, repetimos, es *inevitable*; la sentimos siempre. El hombre, justamente por ser in-sistencia imperfecta, que desde sí debe actuar, es libre de aceptar o rechazar este orden cósmico que se le impone como obligación moral; puede negar su deber moral; pero con dos graves consecuencias: primera, que al desconocer ese orden cósmico, y en el grado en que lo desconoce, se niega a sí mismo y deja de realizarse; segunda, que aunque desconozca el deber moral, la experiencia interior sigue siendo la misma, y vuelve a resonar la voz de la conciencia, recordando el orden moral establecido por la naturaleza y fundado en Dios[4]. Por eso el "escepticismo moral" (que niega o desconoce la existencia de un orden moral determinado), es una "actitud precaria" en el hombre, es decir, débil en su base, porque está sujeta al impacto de la experiencia interior mo-

---

dad es algo que recibe el hombre interior, como disposición natural". Y más adelante señala que el principio ético está implícito en toda nuestra actividad humana: "En lo que se refiere al ser, actuar y querer, lo ético es lo que goza de validez general. Ahora bien, el ser, el actuar y el querer son realizados por el hombre, como ser que vivencia. Es, pues, inmanente a estos modos fundamentales un principio ético" (*Persona, carácter y personalidad*, Ed. Herder, Barcelona, 1975, ps. 88 y 91).

[4] Por eso, toda invocación filosófica o racional del orden moral, de respeto al Bien, a la Verdad y al Ser, tiene sin duda un valor y una base, en cuanto responde a las exigencias y experiencias del ser humano, pero se queda en un primer nivel, por así decirlo, de nuestra misma experiencia y razón. (Nosotros diríamos que es el primer nivel de la experiencia in-sistencial). Pero para el hombre, que es un ser libre, que actúa desde su interioridad o in-sistencia, mientras no aparezca el apoyo del orden moral en su primer origen óntico y ético, que es Dios, falla la base última para sentirse "ligado", de veras y plenamente, al orden del ser.

Es notorio el recurso de Kant a un "imperativo" de la razón práctica para admitir la existencia de Dios, cuando no supo llegar por la razón teórica al fundamento último del orden moral. Con mayor realismo hubiera procedido todavía si hubiera visto que tanto la teoría pura, como la experiencia vivida, descubren a Dios como base del orden óntico y ético.

ral, que le exige la revisión de su actitud desconectada de la realidad[5].

En conclusión, podemos decir que la experiencia in-sistencial no sólo nos revela la esencia del hombre y su verdadero encuentro con el mundo, el prójimo y Dios, sino que es también el descubrimiento primero del *deber moral*.

III. La experiencia del Saber.

Si en la in-sistencia hemos hallado la experiencia originaria del Ser y del Deber, es porque encontramos en ella también la experiencia del *Saber*; no sólo como primer acto de autoconciencia, sino porque, a la vez, al "conocernos" relacionados con el Todo, lo conocemos de alguna manera todo. En efecto, todos los múltiples conocimientos humanos, todas las disciplinas y ciencias teóricas y prácticas, no son, en el fondo, más que un esfuerzo de explicitación, aclaración, y comprensión de la experiencia fundamental y única, permanente, y siempre la misma, del hombre tal cual es vivido en la in-sistencia. Todos mis conocimientos tienden a aclararme la Realidad Total: *mi experiencia de "ser-en-sí" y mi relación con el mundo material, con los prójimos y con Dios, es decir, con el mundo visible y con el trascendente.*

El antiguo precepto "conócete a ti mismo", no sólo era un primer precepto, como condición para saberse conducir, sino que incluía también, por necesidad, el conocimiento de

5 Lo mismo sucede con el escepticismo del conocimiento. En la práctica, el escéptico debe actuar (contra su teoría) como si su conocimiento de las cosas tuviese valor real. No hace falta que subrayemos la importancia trascendental que para la educación tiene la formación ética. Ahora bien, la conciencia de la obligación moral debe ir apoyada en sus fundamentos filosóficos, es decir, en la naturaleza misma de las cosas, del mundo y del hombre y en el mandato de Dios, como Creador, Ordenador del mundo y del hombre y Juez Supremo de las acciones de éste. Las reflexiones anteriores debe tenérselas presentes durante todo el proceso de la educación, es decir, en todos los niveles, primario, secundario y superior.

todo lo que está relacionado con el "sí-mismo". Y el hombre, cada hombre, está relacionado con todo el universo material y espiritual, mundanal y trascendental.

Ello significa, para mí, que *todas* las disciplinas que he debido estudiar se reducen a *una sola*, y todos los saberes a *un solo saber*: tomar conciencia de "mí-mismo", de "mi-ser-en-sí", y de mi ubicación en el universo. En el fondo, todos mis diversos conocimientos se integran en este solo conocimiento: la experiencia de mí mismo situado en el universo.

Ese mismo y único conocimiento se va aclarando más y más a medida que tenemos mayor conciencia de nuestro ser y de nuestra circunstancia. La física y las matemáticas tienden a aclararme mi realidad corporal y los principios de los cuerpos entre los que mi cuerpo se mueve, según "mi experiencia" de mí y del mundo. Me aclaran esa experiencia o "saber vivido" que forma parte de mi ser y de mi vida. Las ciencias químicas y biológicas me explican también aspectos de esa mi experiencia de mi ser y de mi vida. Las ciencias aplicadas, desde la medicina a las diversas ramas de la ingeniería, me ayudan a conocer la realidad de mi cuerpo y de la materia, a conducirla y a aprovecharla para mi mejor ser corporal y espiritual. Las ciencias psicológicas y sociales tratan de expresar mi experiencia in-sistencial en mí misma y en relación con el prójimo. La ciencia histórica busca comprender mi experiencia al verme ubicado en el proceso temporal de la humanidad. Las ciencias estéticas, mis reacciones de placer ante las expresiones de belleza natural y artística. La filosofía debe clarificar el fondo último de mi ser y de mi situación en el cosmos. La teología analiza el aspecto de mi experiencia por la que me siento vinculado con una Realidad Trascendente.

De esta manera, todas las ciencias pueden considerarse "una sola ciencia". No es extraño que a medida que el sabio

es más sabio, tenga más conciencia de la *unidad del saber humano* y que los científicos y filósofos nos hablen de la *unidad cósmica* y de la necesidad de llegar a esa visión superior o "conciencia de la unidad cósmica"[6].

[6] La experiencia de la "Unidad Cósmica" ha sido siempre vivida y confesada por los místicos de todos los tiempos en las grandes religiones. Es que la "unión" con Dios les abría el panorama de todo el universo, dependiente de Dios y en el cual resplandece su divina presencia. Ver, por ejemplo, sobre el budismo japonés del Zen, las experiencias de los místicos de la Edad Media, descritos por H. Dumoulin, *Zen, Geschichte und Gestalt, Franke, Bern*, ps. 258 y ss., 277 y ss. Tanto en el budismo como en el hinduísmo esta experiencia de la unidad del cosmos ha llevado a concepciones panteístas. Pero la Unidad Cósmica no consiste precisamente en la identidad del Cosmos con Dios, sino en una relación armónica de todos los seres del universo entre sí y del universo con Dios. Han expresado esta experiencia muchos místicos, en particular los cristianos, como San Francisco de Asís o Santa Teresa de Jesús, por citar dos ejemplos eminentes.

Pero no sólo los místicos, sino también los científicos, han ido confirmando esta visión de la Unidad Cósmica, a medida que la ciencia ha ensanchado sus horizontes. P. Teilhard de Chardin ha tratado de mostrar esa Unidad del Cosmos sobre bases científicas en todos sus escritos, en especial en su obra *El fenómeno humano*, Taurus, Madrid, 1963.

Un profundo sentido coincidente de la Unidad Cósmica aparece en el pensador hindú Srî Aurobindo. Este aspecto lo hace resaltar R. C. Zaehner en su documentado estudio *Evolution in Religion (A study in Srî Aurobindo and Pierre Teilhard de Chardin)*, Clarendon, Oxford, 1971; y lo tratamos también en nuestra obra *El hombre y la evolución, según Aurobindo y Teilhard*, Depalma, Bs. As., 1976. Allí lo hemos descrito con estas palabras: "Uno y otro, por medio de dicha intuición, adquirieron esa especie de «conciencia cósmica», que abarca, en una visión total e integradora, la multiplicidad de los entes, y los intuye unidos por un mismo principio profundo, por una misma ley universal, por una misma energía interior. Esta intuición adquiere, sin duda, en ellos un carácter místico, en el sentido estricto, en cuanto implica una experiencia interior de presencia y contacto con un Principio Absoluto universal, que sostiene y anima la esencia de todos los seres, dentro de un plan inteligentemente trazado y que se va cumpliendo por diversas etapas evolutivas hacia una meta final del cosmos y de la humanidad.

"La experiencia mística siempre proporciona una visión integradora del universo, pues el místico se levanta por encima de la multiplicidad y variedad de los seres contingentes y de los acontecimientos, para contemplarlos desde un punto absoluto de referencias, del cual todos dependen y en el cual todos, en alguna forma, se resuelven, por la relación de dependencia, semejanza y destino" (p. 28).

Ver también la obra de R. C. Zaehner, *Evolution in Religion*, Clarendon Press, Oxford, 1971, cap. IV, "Unity in diversity", ps. 87 y ss. Del mismo

En realidad, esto no es más que la comprobación de que yo emerjo a la conciencia de mí mismo, es decir, de mi ser-en-sí o in-sistencia, en un "cosmos" o "mundo ordenado" en el cual me inserto, y con el cual me relaciono desde mi in-sistencia. Desde ésta capto en "un solo horizonte", "mi" horizonte, que es mi experiencia, toda la multiplicidad de seres y de relaciones que, en una u otra forma, tienen que ver conmigo. Actúan sobre mí; son, como yo, todos materia, y algunos vida y espíritu; y conocerlos es conocerme, y su sentido es mi sentido, y su destino es mi destino: ser, cada uno a su manera y según sus posibilidades, el mejor reflejo del Ser Absoluto.

IV. EL PRINCIPIO METAFÍSICO ORIENTADOR DEL PROCESO DE LA EDUCACIÓN.

Una vez que hemos precisado la esencia del hombre, tal como se nos da en su experiencia más íntima y auténtica, y comprobado que en ella tenemos la experiencia originaria del Ser, del Deber y del Saber, deseamos adelantar la perspectiva panorámica que estos análisis nos abren para una concepción del complejo y múltiple proceso de la educación humana. Es lo que nosotros llamamos el "principio metafísico orientador de la educación" y que se apoya, a nuestro parecer, en la "in-sistencia". Cuando hablamos de este principio metafísico orientador de la educación, lo hacemos en un doble aspecto: *óntico y lógico.*

a) *Óntico,* o en el orden del ser: porque apuntamos a aquella "realidad", "ser" u "ontos" del hombre en el que se funden todas las demás realidades del hombre mismo: fa-

---

autor, la obra *Mysticism, sacred and profane,* Oxford University Press, 1971. Ver, v.gr., la referencia al místico medieval Suso, que ve la Unidad de todas las cosas en Dios, en cuanto todas "participan" de su esencia (p. 190).

cultades, propiedades, vivencias, que hacen posible el proceso de la educación humana.

b) *Lógico*, o en el orden del saber: porque tanto al filósofo de la educación, como al educador mismo, le sirven de clave para orientarse en su conocimiento teórico y en sus aplicaciones prácticas. Es por eso el "primer principio", capaz de iluminar todos los problemas de la compleja realidad educativa.

Ese principio, repetimos, es para nosotros la in-sistencia, en cuanto es la experiencia originaria del hombre que, en *un mismo acto de experiencia*, toma conciencia de sí, del cosmos, del prójimo y de Dios: todos vivimos dentro de "un" orden universal del Ser o de la Realidad. Todo el proceso de la educación debe tomar nota de esta "experiencia originaria" en que se manifiesta la esencia del hombre, y tratar de dirigir y adecuar todo el proceso de la educación a las exigencias íntimas del ser del hombre, manifestadas en esta experiencia.

Es natural que así sea, porque esa experiencia refleja el ser esencial y las relaciones fundamentales del hombre: su ser en sí y su relación con el cosmos material, con el prójimo y con Dios. Tomar plena conciencia de esa experiencia; interpretarla auténticamente, atentos a las exigencias íntimas de nuestro ser que ella nos revela; colaborar en el desarrollo de tales procesos; orientar al educando siempre en esa dirección ontológica de nuestro ser-en-sí; y vigilar para que el aspecto precario de nuestra in-sistencia no deje surgir y proliferar decisiones y hábitos contrarios al ser-en-sí del hombre, porque anulan su autoconciencia y autocontrol; reprimir esas expresiones negativas del ser en sí, pero de modo que no se anule el mismo ser-en-sí del educando: he aquí la función del educador, centrada siempre, y en cada uno de esos diversos enfoques, en una realidad y en una experiencia única. Porque tal es la que el hombre

tiene de sí y de su circunstancia y tal el modo de crecer en la dirección de su propio ser (ser más) dentro de su circunstancia total.

En ese sentido, una sola es la misión del educador v siempre la misma. Con esta intuición de la esencia del hombre y de su ubicación en el universo siempre a la vista, el educador tiene un *único punto de referencia, que a la vez lo abarca todo.* No ha de dispersarse en las infinitas facetas de la educación como aspectos desconexos, que hacen imposible una orientación y síntesis precisa. Todo es uno y lo mismo en el proceso polifacético de la educación, lo cual nos ayuda a situar en su verdadera perspectiva, cada uno de los aspectos y situaciones que van apareciendo ante el educador en orden al educando [7].

Las consecuencias de esta referencia al ser unitario del proceso de la educación, que nos da la in-sistencia, son múltiples y valiosas. La actitud del educador será mucho más "serena y precisa", por no estar "perdida", como sucede con frecuencia, en la pluralidad y diversidad desorientadora de los infinitos elementos del mundo de la educación. Su esfuerzo se tornará más racional, más eficaz, y, en consecuencia, agradable, sintiendo la satisfacción de ver realizada su vocación de educador. Al educando hay que ayudarle a que tome conciencia de este principio originario de toda su formación, que es su esencia de ser-en-sí, abierto a su circunstancia de ser en el mundo, con el prójimo y con Dios. Ahí está su *ser* y su *razón* de ser y su *modo* auténtico de ser. El educando tampoco se perderá en las

[7] Haciendo resaltar que la metafísica reconoce la multiplicidad de facetas de lo real para la limitada mente humana, el P. Dr. Stanislavs Ladusans S. J. ha acuñado la expresión "humanismo pluridimensional", que él define como "ciencia de las últimas evidencias de la totalidad de lo real, constituída sistemáticamente por la luz natural de la razón, centrada gnoseológicamente en el yo, y teocéntrica desde el punto de vista ontológico y ético" (8º Coloquio Filosófico Interamericano de São Paulo, julio de 1980).

mil indicaciones y exigencias de sus formadores, padres, maestros, directores. Todo nace de su ser, y todo se reduce a ese su ser y situación. A ser más sí mismo, en su circunstancia esencial.

Hay un aspecto de la educación que debe ser, en particular, iluminado por ese principio metafísico unitario de la educación: el *saber*, como conjunto de conocimientos humanos. El maestro y el alumno se pierden con frecuencia en una multiplicidad de materias, que cada vez va creciendo con el progreso de las ciencias. Las enciclopedias van aumentando más y más sus páginas con nuevos temas. Los planes de estudio y los programas tienen que cubrir mayor número de conocimientos, que surgen en todo el campo del saber humano, desde la religión, la filosofía y la literatura, hasta las nuevas conquistas de las ciencias positivas: una explosión abrumadora de conocimientos aturden al limitado individuo humano y desorientan al educador y al educando.

A éste, desde el jardín de infantes hasta la universidad, y aun en el resto de su vida, hay que tratar de presentarle esta *visión unitaria de las diversas materias*, en la forma en que vaya siendo capaz de captarla, para integrar la multiplicidad de materias en lo que en realidad son: aspectos de un saber, aclaración de una y de la misma experiencia humana, "su" experiencia humana, ya que él es el primero en deber estar interesado por aclararse a sí mismo.

Ahora se verá por qué el "sistema enciclopédico" en educación es apto más para crear un caos en la mente y en la conducta que para aclarar al educando su posición en el universo. Pues desconoce la relación unitaria de los conocimientos, y desconecta la educación de su centro de unidad, que es la experiencia de la esencia del hombre y de su ubicación en la vida. Por eso creemos que el plan de estudios debería, ante todo, ir manteniendo al niño,

desde los primeros años, en relación con su propia experiencia, que es la que se trata de aclarar. Y que tal plan debería tener pocas materias y las esenciales, en orden a iluminar la experiencia humana (in-sistencia) del educando y su posición en el universo, haciéndole tomar conciencia permanente de esa su experiencia y su sentido. Las *materias fundamentales* deben ser casi las mismas, desde primaria hasta el fin de la secundaria, aclarando cada vez con mayor profundidad y avanzando cíclicamente el horizonte de su "real experiencia humana", para ayudar al educando a ubicarse en sí y ante el mundo: *la materia, la vida, el espíritu* y *lo trascendente.* Son todas las realidades en que el niño se encuentra sumergido y de las que toma conciencia desde sí y en relación consigo mismo. Todas las materias y cada una de ellas, irían a integrarse, en todos sus niveles, en este *"horizonte único del saber humano"*, que nos descubre y fundamenta el que llamamos "principio metafísico orientador de la educación": la in-sistencia.

Hemos tratado de aclarar el problema fundamental acerca de la esencia del hombre, intentando señalar cuál es su núcleo más íntimo y último, que es, según hemos visto, la in-sistencia. Ahora podemos estudiar ya al hombre como *persona.*

Capítulo IV

LA PERSONA HUMANA

La más íntima esencia del hombre es, como hemos visto, la in-sistencia. Ésta es la basé de todas las demás características propias del hombre, en especial de la más expresiva de ellas, el ser *persona*. Al educador y al educando les es necesario tener una idea precisa de lo que es la persona. Por ello vamos a presentar una exposición sistemática, aunque breve [1].

I. El término "persona".

La palabra, en su pleno significado actual, ha sido elaborada en el marco del pensamiento occidental. Tiene, etimológicamente, una raíz latina (*persona*, perso-*nare*), que ha recibido su último sentido gracias a una especulación de varios siglos, realizada en torno de una problemática filosófica y teológica cristiana. Esta especulación filosófica y teológica se interesó, en particular, por una comprensión de los misterios de la Trinidad y la Encarnación, que obligaron a los santos Padres a buscar una distinción entre "naturaleza" y "persona" en Dios y en Cristo; pero

[1] Los lectores que deseen realizar un más amplio estudio del tema de la "persona", pueden recurrir a nuestra ya citada obra *La persona humana*.

el resultado fue sobremanera esclarecedor para la filosofía, y, en especial, para el conocimiento de la realidad metafísica del ser mismo del hombre. Hasta tal punto que el término "persona humana" se ha venido usando, cada vez con más frecuencia, para señalar simplemente al hombre, a todo individuo humano, enfatizando su carácter privilegiado entre los seres del mundo físico, por tratarse de un ser "persona"[2].

[2] No está aún resuelta la cuestión del origen "etimológico" de la palabra *persona*. Se han manejado tres hipótesis, ninguna de las cuales se da como segura: 1) del griego *prósópon*; 2) del verbo latino *personare*; 3) del etrusco *phersu*.

Pero si no conocemos la raíz etimológica, es en cambio posible reconstruir la evolución del significado que tuvo, tanto para los latinos como para los griegos:

A) El término "*persona*":

1) Primitivamente se usó como "máscara", referida a los personajes en el teatro, tanto a la máscara misma como al actor.

2) Luego significó el estado, condición o función que un hombre desempeñaba entre los demás y en la vida pública (*Persona principis*, Plin., 18,4,3).

3) De ahí se aplicó al sujeto de deberes y derechos: persona jurídica.

4) Simplemente como sinónimo de "hombre", de todo sujeto humano, señalando su diferencia de los vivientes.

Los textos puede vérselos en Forcellini, respecto del latín "persona".

B) El griego *prósópon*:

Su significado había tenido una evolución muy parecida a la del latín "persona".

1) Lo que está cerca de los ojos, lo que está sobre la frente; de ahí "máscara" teatral.

2) El rostro mismo.

3) El sujeto humano, en el mismo sentido que luego tuvo "persona".

Los textos puede vérselos en H. Stephanus, *Thesaurus linguae graecae*, París, 1572.

Aristóteles usó el término *hypokeímenon* para designar el sujeto en general, sea o no racional. Los latinos lo tradujeron literalmente por *substancia* (lo que yace debajo de los accidentes). De hecho, hablando del hombre se referían al hombre como tal, y por ello tenía el sentido de "persona". Sobre estos términos ver mayor ampliación en nuestra obra *La persona humana*.

Más cerca se halla del sentido de persona el término griego *hypóstasis* (lo que está debajo), que ya usaron los griegos, y que los Santos Padres aplicaron a las "Personas" de la Trinidad. Ver nuestra obra *La persona humana*, ps. 205-220.

C) *El etrusco "phersu"*.

Es una hipótesis que todavía está en discusión. "Phersu" podría significar

En filosofía, teología, política, religión y educación se han repetido, como fórmulas que a todos nos hablan, con énfasis casi mágico, las siguientes: "los derechos de la persona", "la dignidad de la persona". La misma declaración de los derechos humanos de las Naciones Unidas (1948) utiliza, como fundamento y teoría de los derechos que reconoce al ser humano, su carácter de "persona"[3]. Con razón en los últimos años se ha hecho la "persona" centro de la problemática de la educación. A nosotros mismos nos va a servir de hilo conductor en nuestra filosofía de la educación.

El Concilio Vaticano II ha sido todavía más explícito en el uso privilegiado del término "persona". Ha señalado los fundamentos filosóficos de la dignidad propia de la persona humana[4]. Se trata de textos redactados con escrupulosa precisión, por lo cual tienen un valor filosófico y antropológico especial: "La dignidad de la persona humana tiene en el hombre de hoy una conciencia cada vez mayor"[5]. Estimula el Concilio a la cooperación con los hermanos separados, especialmente "en la recta estimación

---

nombre propio, máscara teatral, demonio. Ver síntesis del problema en W. Arnold, *Persona, carácter y personalidad*, ps. 54-57.

D) En sánscrito, "purusha" designa un sujeto individual consciente, y es equivalente a nuestro término "persona".

[3] La "Declaración Universal de los Derechos Humanos" fue proclamada por las Naciones Unidas el 10/12/1948. Ya en su considerando se afirma, como base, "la dignidad y el valor de la persona humana". En sus treinta artículos utiliza la expresión "toda persona" veinticuatro veces, reafirmando así los derechos del hombre en su esencia de "persona". En cuanto a la educación, parte de la base explícita de la "persona" (art 26). "1. Toda persona tiene derecho a la educación, .. 2. La educación tendrá como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana".

[4] Tal es la primera base de toda la Constitución *Gaudium et Spes*. El cap. 1 de la parte 1 tiene como título explícito "La dignidad de la persona humana".

[5] "Declaración sobre la libertad religiosa", 1. Más adelante, nº 9, afirma que la libertad religiosa tiene su fundamento en la "dignidad de la persona". El tema se repite varias veces.

de la dignidad de la persona humana"[6]. Más de una vez se refiere el Concilio Vaticano II a la "doctrina de los últimos Pontífices sobre los derechos inalienables de la persona"[7].

El Concilio, asimismo, condena "toda forma de discriminación en los derechos fundamentales de la persona"[8].

En fin, el mismo orden social, del que el hombre tiene necesidad por su misma naturaleza, debe servir a la "persona humana": "porque el principio, el sujeto y el fin de todas las instituciones sociales es y debe ser la "persona humana"[9].

Y con más precisión todavía dice hablando del bien común: "el orden social, pues, y su progresivo desarrollo deben, en todo momento, subordinarse al fin de la persona, ya que el orden real debe subordinarse al orden personal, y no al contrario"[10].

Ante todo, pues, tratemos de aclarar la noción de persona.

II. La noción de "persona": unidad ontológica perfecta[11].

Por el uso primitivo del término en el mundo clásico romano, aplicado a los actores del teatro (que todavía llamamos "personajes"), cuya voz resonaba (*personare*) a través de la máscara con que caracterizaban su papel, el

[6] Decreto sobre el ecumenismo, II, 12.
[7] Declaración sobre la libertad religiosa, 1.
[8] *Gaudium et Spes*, I, 2, 29.
[9] Ibid., 25.
[10] Ibid., 26. Reiteramos que los dos grandes documentos del Concilio *Gaudium et Spes* y *Dignitatis Humanae* repiten como base su referencia a la dignidad de "persona" propia del hombre.
[11] Sintetizamos aquí la exposición más detenida que hemos hecho en nuestra obra *La persona humana*, ps. 195 y ss.

término "persona" significa un "sujeto especial" con una "función especial" que le distingue de los otros y lo manifiesta como un "centro particular" de acciones y reacciones.

El teatro era, en realidad, una imagen o reflejo de la vida, de la sociedad humana, donde cada hombre es un actor (personaje), como un centro particular de acciones y reacciones, bien caracterizado y con un modo propio distinto de los demás. Así, el término "persona" se convierte en sinónimo de "individuo humano", de "hombre", y por él se expresaba su distinción específica de los seres inanimados a los simples animales. La misma trasformación experimentó el término que usaban los griegos para los personajes en él teatro "prósopos" (máscara que cubre el rostro).

Las disputas filosóficas y teológicas fueron precisando el sentido propio del término "persona", aplicado tanto al hombre como a Dios; así se llegó a una exacta noción, que parece expresar con fidelidad ese aspecto de los seres a que hoy lo aplicamos.

Boecio, en el siglo V, resumiendo las controversias filosófico-teológicas sobre la persona, nos dejó su conocida descripción que ha llegado a ser clásica:

Persona es "sustancia individual de naturaleza racional"[12]. Bien entendida, esta fórmula incluye específicamente todos los elementos que caracterizan la persona. Ésta debe ser:

a) "sustancia", es decir, una realidad constitutiva de la esencia del ser, y no una cualidad accidental o una situación, cual es la forma, el color, la posición, la ubicación en el tiempo y en el espacio;

b) "individual", se trata de una realidad "única", a la cual responde un solo concepto, el que a su vez no se

[12] *De persona et duabus naturis*, c. 3.

realiza en otros sujetos. Así, no son "persona" por hallarse en muchos sujetos, las llamadas esencias universales, v.g. "la justicia", "la belleza", "la humanidad"; en general, "persona" sólo se aplica a una humanidad particular y única que es el "individuo" Pedro, Juan, Pablo, etc., es decir, debe ser una "sustancia individual";

c) "racional", no se entiende aquí en el sentido "discursivo", sino en general; todo conocimiento con autoconciencia, sea por discurso, por abstracción, por intuición, o por experiencia es aquí expresado por el término "racional".

Como la "naturaleza racional" incluye siempre la autoconciencia o experiencia y afirmación del "yo", con frecuencia se utiliza este término como sinónimo o equivalente de "persona", al menos en la práctica. Porque la persona es "sustancia", es decir, "sujeto" que está en sí, "persona" y "sujeto racional" se intercambian. Así es fácil hallar, en la práctica, usados en el mismo sentido, "hombre", "persona", "yo", "sujeto". En realidad, todo hombre es persona y toda persona es por su esencia un yo y un sujeto que tiene conciencia de sí.

Si ahora reflexionamos sobre la fórmula de Boecio, veremos que nos revela, en el fondo, un modo de ser muy peculiar de la persona. En efecto, hay un acento en la *estructura unitaria ontológica* del ser mismo de la persona. Este aspecto es de particular trascendencia para comprender el proceso de la educación, y por eso llamamos ahora la atención sobre él. Si bien se advierte, todos los elementos por los que definimos la persona, por cuanto comprobamos que la constituyen, tienen sentido de "unidad", y, por cierto, en orden creciente: "sustancia" nos revela el fondo del ser, como algo dotado de firmeza y cohesión, es decir, unidad, "individual" es uno de los caracteres esenciales del concepto mismo de unidad, es decir, la "no-di-

visión", "no-multiplicidad"; "naturaleza racional" implica la conciencia de la propia unidad sustancial individual, lo cual sólo es posible cuando se trata de una sustancia en alto grado de perfección, y por esto es un "sujeto", un "yo" consciente de sí mismo.

Con estas precisiones, se comprenderá por qué podemos nosotros decir de la persona que es la *unidad ontológica perfecta*. Realmente, entre los seres que conocemos en este mundo, ninguno tiene una estructura, a la vez tan compleja y tan unitaria, como el hombre; y esto se quiere significar con el término "persona". El ser del hombre goza de máxima "unidad" en sí mismo, en comparación con los demás seres de la naturaleza. Sólo Dios le supera en "unidad", porque trasciende la parcialidad de los seres contingentes y es la "unidad" Absoluta. Por eso, refiriéndose a este mundo de nuestra experiencia, Sto. Tomás ha podido decir: "La persona significa aquello que es perfectísimo en toda la naturaleza" [13].

De las dos definiciones:

"sustancia individual de naturaleza racional",

"unidad ontológica perfecta",

la primera hace resaltar el aspecto de unidad dinámica y psicológica propia del ser racional; la segunda subraya el aspecto de unidad de la estructura propia del ser que ha llegado a una perfección ontológica más simple y segura. Como veremos luego, la base última de estas dos definiciones la hallaremos en la esencia última del hombre, que hemos llamado in-sistencia. Ahora sigamos aclarando el sentido de "persona" y "personalidad".

[13] *Sum. Teol*, I, c 29, a.3, c. Por encima de la naturaleza están los espíritus sin cuerpo (ángeles y demonios), que son personas.

III. La personalidad.

Personalidad es aquello por lo que un ser es persona.

Pero el término "personalidad" se usa con distintos significados, que aparecen por el contexto en que se va aplicando, y por ello conviene distinguir estos diversos sentidos.

1. *Personalidad esencial*. Es la que propiamente constituye a la persona y se manifiesta por ella. Es aquello que distingue a un ser como persona y que lo constituye como tal. Por tanto, es aquello por lo cual el hombre, en cuanto persona, se distingue de todas las demás especies vivientes. Así como "racionalidad" es aquello por lo que el hombre es un ser racional, así "personalidad" es aquello por lo que el hombre es un ser personal. En esto todos los hombres son igualmente personas. Es un modo de ser *común a todos los hombres*. Todos son "personas", con la misma dignidad del ser propio de la persona. Se comprenderá que la "personalidad esencial" consiste en la esencia de la persona, es decir, "sustancia individual de naturaleza racional", o, como nosotros decimos, "unidad ontológica perfecta".

Como se verá, éste es el aspecto fundamental que constifuye el ser o no ser persona, y que es el mismo en todas las personas humanas, en todos los hombres. Aquí se basa, en este fundamento, igual en todos (porque es la esencia misma de la personalidad como tal), la igualdad de todos los hombres cuando se invocan los derechos y la igualdad de la persona humana. Porque todos tienen esta "personalidad esencial", todos son igualmente "persona", todos tienen los mismos derechos y la misma dignidad de la persona. Como se ve, este aspecto es importante, fundamental. En particular cuando se trata de la educación. Educar al hombre como persona es, ante todo, educarlo

para que desarrolle su personalidad esencial, para que sea, ante todo, excelente "persona".

2. *Personalidad diferencial.* Llamamos nosotros "personalidad diferencial" el modo de ser propio e individual de cada persona. En efecto, cada hombre, cada persona, aunque coincide en la misma esencia de persona con todos los demás, tiene un modo y rasgo particular de encarnar su personalidad esencial. Es el conjunto de los rasgos individuales de cada persona por los cuales se "diferencia" de todos los demás. Las mismas reacciones esenciales del conocimiento, del amor, de la sensibilidad, de la comunicación, etc., son en cada uno distintas de las de los otros, y, por otra parte, son características permanentes en el mismo sujeto. Ésta, repetimos, la denominamos "personalidad diferencial o individual", propia de cada persona para distinguirla de la personalidad esencial. Esta última es la base de toda personalidad y su estudio es objeto de los metafísicos; aquélla es una consecuencia de la primera y la estudia la psicología diferencial. Es muy importante para la educación, porque es lógico que a cada persona, por tener una modalidad espontánea única, hay que educarla teniendo presente su propio modo de ser. La mayoría de los autores hablan de "educación personalizada" refiriéndose a este aspecto de la personalidad diferencial, que es de gran importancia, pero supeditado y posterior a la educación de la personalidad esencial.

De manera que por ser personas somos todos iguales y distintos: *iguales* en la personalidad esencial; *distintos* cada uno de nosotros por la personalidad diferencial [14].

[14] Por ahora bástenos tener presente estos dos aspectos del hombre como persona. Se debe decir que todos los hombres son "iguales", y por eso tienen los mismos deberes y derechos. En este caso se tiene en cuenta la personalidad "esencial". Pero también se debe decir que todos los hombres "no son iguales" sino "diferentes", si se tiene en cuenta la personalidad "diferencial": unos son

3. *Personalidad circunstancial.* La personalidad esencial es siempre la misma en todos y cada uno de los hombres; y la personalidad diferencial es distinta en cada persona, pero es la misma que perdura en la misma persona a través del tiempo, como un carácter individualizante.

Pero hay otro tipo de personalidad que cambia según las circunstancias en que el mismo sujeto o cada persona se halla, y por ello la llamamos "circunstancial". En efecto, en determinadas situaciones adoptamos actitudes y modos de ser diversos: tal es, por ejemplo, la personalidad de un hombre como profesional, médico o ingeniero; o como padre de familia; o como artista o político; o como religioso o como laico... Esta personalidad (circunstancial), como es lógico, puede cambiar en un sujeto y aun pueden coexistir varias en el mismo sujeto, según vayan alternando las circunstancias de vida de una misma persona.

más inteligentes, más imaginativos, más prudentes, más sanos, etc., que otros, y esto exige un trato distinto.

W. Arnold distingue, sin usar nuestra terminología (personalidad esencial y personalidad diferencial), estos sentidos diversos, al atribuir el "carácter" a lo que "diferencia" a un individuo de otro. Recordando el origen etimológico (Charassein = rayar, grabar, sellar), define el carácter como los "rasgos distintivos —no forzosamente significativos de valor— de un objeto o persona, a la cual diferencian de otras. Si identificamos el concepto de persona con el de «sí mismo» y aludimos al ser individual del hombre, no hacemos otra cosa que aplicar el concepto de carácter al «ser así» específico de una persona. El término «persona» se refiere al ser, en general, del hombre, mientras que el término «carácter» apunta al modo especial de ser de un sujeto, que puede variar de un caso a otro" (*Persona, carácter y personalidad*, Ed. Herder, Barcelona, 1975, ps. 165-166).

Como es bien sabido, ha sido el ilustre pedagogo Victor García Hoz, quien ha acuñado la expresión "educación personalizada" y la ha difundido ampliamente. Ver su obra *Educación personalizada*, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., Madrid, 1970. V. García Hoz, cuando habla de "educación personalizada", se refiere a lo que nosotros llamamos "personalidad diferencial". Nosotros nos ocupamos en esta obra de la "personalidad esencial"; por eso hablamos de "educación personalista". Por ser un tema que requiere particular atención, lo tratamos en una nota especial, al fin de este capítulo.

A esta personalidad se dirige la educación profesional, técnica, artística, etc.

Así como la personalidad diferencial tiene como base previa y necesaria la personalidad esencial (fundamento ontológico de todas las personalidades diferenciales), así la personalidad circunstancial obliga a tener presente la personalidad diferencial de cada hombre para que pueda insertarse debidamente en su marco vital, social e histórico, según las características individuales de cada uno y su relación con las circunstancias en que se halla.

4. *Personalidad ontológica y personalidad psicológica.* En nuestra obra *La persona humana* estudiamos otros dos tipos de personalidad, que bastará con tenerlas aquí presentes para precisar cuál es el campo de nuestra filosofía de la educación personalista: allí hablamos de la *personalidad psicológica* y la *personalidad ontológica.*

Por "psicológico" entendemos toda la actividad de la conciencia, sea consciente o subconsciente, y que es, en alguna manera, experimentada por el sujeto. La "personalidad psicológica" la forma, según esto, la corriente de la conciencia con todas las vivencias presentes en ella, en los múltiples aspectos de la vida psíquica: conocimiento, voluntad, decisiones, libertad, sentimientos... Como hemos demostrado en la citada obra, la personalidad psicológica tiene características propias, que revelan en el fondo la esencia unitaria óntica de la persona humana; especialmente la unidad y la libertad.

Por "ontológico" nos referimos al ser en sí de algo, y, en este caso, de aquello que constituye al hombre como persona. El análisis de la personalidad ontológica nos muestra todavía con más claridad la "unidad óntica" estricta con que se nos presenta el núcleo central de la persona.

La personalidad psicológica la describe el psicólogo. La personalidad ontológica entra en el campo de la meta-

física, y, como hemos visto y seguiremos comprobando, es la base originaria para la comprensión del hombre, y, por ello, para su educación.

IV. El núcleo esencial de la persona: la in-sistencia.

Después de este análisis de la persona, es fácil prever las proyecciones que surgen en orden a la educación. Pero todavía es necesario que profundicemos más en la esencia de la persona, hasta llegar a lo que podríamos llamar el "núcleo esencial" de ella. Como en otras ocasiones hemos dicho, estamos señalando lo más recóndito del ser de la persona, la esencia de la esencia de la persona. Ello va a darnos la llave maestra definitiva para interpretar y orientar el proceso de la educación.

Hemos visto antes que todas las definiciones dadas del hombre, en un esfuerzo por señalar su "esencia" (racional, moral, político, libre, existente, religioso, ...), no responden a la última pregunta por la esencia del hombre, ya que todas presuponen una realidad más profunda de la cual ellas brotan: ellas no pueden señalar, pues, el ser primero, el *arché*, sino que surgen de una realidad más originaria y profunda, que es el verdadero "principio óntico" de todas las propiedades del hombre. Este principio, o *arché*, lo encontramos en la estructura óntica del centro interior del hombre, como "ser-en-sí", ónticamente replegado sobre sí, o "in-sistencia".

Ahora bien, la in-sistencia se me presenta como el máximo origen de la "unidad óntica" en el hombre, pues no expresa otra realidad que el "ser-en-sí", y por esto el ser-en-sí no está dividido ónticamente, sino siendo "uno" en sí mismo. Si recordamos que "uno" es lo que "no está dividido en sí", veremos que la estructura óntica del "ser-en-sí" es el fundamento óntico de esa "unidad óntica perfecta"

que es la persona. Los demás seres, animales v materiales no llegan a ser "personas" porque no tienen una estructura óntica de unidad tan perfecta, no están en-sí, con propiedad, sino derramados en alguna forma hacia afuera de su propio ser, que no unifican sino diversifican; tal sucede con las plantas y los animales, cuyo ser se compone de partes distintas; y aun la misma conciencia en los animales está como dispersa. El hombre es el único animal capaz de "concentración", es decir, de conciencia centrada en sí misma, justamente, porque es un ser que "está-en-sí", afirmando la unidad óntica perfecta de su propio ser. Si la persona es máxima unidad y autonomía en su ser, es porque tiene una estructura óntica "en-sí", es "todo-en-sí", formando la unidad óntica, base de la unidad, autonomía, conciencia y libertad propias de la persona. En el fondo, el ser "sustancia individual de naturaleza racional" (persona) se debe a que es una realidad óntica que está "tota-in-se", toda en sí misma, in-sistencia. Y si existe la "unidad ontológica perfecta" (persona), es porque ese ser está "todo-en-sí", es una estructura óntica unificada, es in-sistencia [15].

V. REALIZACIÓN ESENCIAL DE LA PERSONA: AUTOCONCIENCIA, AUTOCONTROL, AUTODECISIÓN.

Recordemos que hay una "in-sistencia óntica" o "ser", y una "in-sistencia lógica" o "logos". La primera es la estructura óntica del ser mismo; está toda en sí, como ónticamente replegada sobre sí misma: es una estructura de ser. La

[15] El Concilio Vaticano II ha llamado a este "ser-en-sí" la "interioridad" por la cual el hombre es "superior al mundo entero". "Por su *interioridad* es, en efecto, superior al universo entero; a esta *profunda interioridad* retorna cuando entra dentro de su corazón, donde Dios le aguarda, escrutador de los corazones, y donde él *personalmente*, bajo la mirada de Dios, decide su propio destino" (*Gaudium et Spes*, I, 1, 14).

segunda, la in-sistencia logos es el hecho de toma de conciencia de la in-sistencia óntica, es decir, el conocerse y afirmarse como ser-en-sí. Ésta es la "autoconciencia", el primer "acto" que la persona hace conscientemente: "darse cuenta de sí" (autoconciencia, autoafirmación: es una estructura de conocer y querer).

Como veremos, este hecho de experiencia nos sirve de principio iluminador para toda nuestra filosofía de la educación personalista. Ya que de lo expuesto resulta claro que "ser persona" es "ser-en-sí"; ser persona ónticamente es tener unidad de ser perfecto, o "ser-en-sí". La mayor perfección de la persona consiste en un ser-en-sí óntico o más perfecto al hombre. Y la autoconciencia de la persona, que es una afirmación fundamental, por la que se pone en acto su naturaleza personal, no es otra cosa que la "in-sistencia-conciencia", el ser en sí por la conciencia, el estar en sí mismo, el ser sí mismo conscientemente. El ideal de la persona humana, en tal caso, no puede ser otro que el realizar, con la mayor perfección posible, su esencia de ser-en-sí, por la autoconciencia, el autocontrol y la autodecisión, que consisten en la afirmación de sí y su autoubicación en el universo, para actuar desde sí (querer, libertad). Las aplicaciones de esta conclusión a todo el proceso de la educación tendremos ocasión de comprobarlas permanentemente. Todo, en educación, ha de presuponer la conciencia del ser-en-sí óntico; y todo ha de tender a promoverlo y desarrollarlo, para ser más sí mismo, más autoconciencia, más unidad, más persona, más ser.

VI. AMOR, IN-SISTENCIA Y PERSONA.

Como hemos visto, ser-en-sí o in-sistencia es la estructura óntica esencial del hombre. Es la raíz de la conciencia

y de la autonomía propia del hombre, es decir, la inteligencia y la voluntad (libertad).

Esta misma estructura óntica esencial nos revela la *unidad óntica perfecta* que es propia de la persona.

Pero la unidad óntica perfecta no está cerrada sobre sí, sino al contrario, por su esencia y por ser-en-sí, está abierta hacia afuera. Sólo el ser-en-sí tiene un "desde sí" para relacionarse con lo otro y sobre todo con "otro ser-en-sí". Esta relación con otro ser-en-sí es una exigencia óntica, y en consecuencia una satis-facción, una mayor plenitud de ser. Cuanto más perfecta es esta relación es mayor la plenitud, es decir, la autorrealización. Y el grado más perfecto de relación con otros centros interiores es el *amor*. El amor es posible porque la persona es en-sí o in-sistencia; sin un en-sí previo no tendría lugar esa profunda comunicación de las personas que se llama *amor*. Por eso el amor es propio de toda persona, tanto Absoluta como contingente.

Con esto hemos terminado la exposición de la antropología filosófica, es decir, de la filosofía básica de la educación; hemos debido limitarnos, en verdad, a un "esquema", que pueda servir de guía a los estudiosos de los problemas de la educación a la luz de la filosofía. Con esta base filosófica vamos a tratar ahora de analizar los principales elementos que entran en el proceso de la educación.

VII. Síntesis de la antropología filosófica.

Antes de pasar al análisis de los elementos de la educación misma tratemos de recapitular el núcleo central de la antropología filosófica, es decir, la *esencia del hombre*.

1. *Esencia de la persona, como tal.*

a) *En sí misma, como "ser" (óntica).*
Interioridad = ser-en-sí (in-sistencia) = persona.

Interioridad = unidad óntica perfecta.
In-sistencia = ser-en-sí óntico.
Persona = personalidad ontológica.

Notas: 1) La unidad perfecta óntica de la esencia de la persona es la *"raíz óntica"* de sus dos potencias, capacidades o facultades características: inteligencia-voluntad (libertad).

2) La unidad perfecta de conciencia es la raíz de la "comunicabilidad" o "apertura", respecto a otras personas, ya que esto es posible sólo desde un "en-sí".

b) En sí misma, como "conocer" (consciente).

Unidad = ser-en-sí = conciencia = acción personal consciente.

Notas: 1) Se realiza por la "autoconciencia, autocontrol, autodecisión":
autoconciencia = inteligencia;
autocontrol
autodecisión } = voluntad (libertad).

2) Culmina en la relación "desde-sí" con otros centros interiores, y con Dios: Amor y Trascendencia.

2. *Esencia de la persona "humana".*

El esquema anterior se refiere a la persona como tal, y, por lo mismo, es aplicable a toda persona: Personas Divinas, personas contingentes (puros espíritus), personas encarnadas (los hombres) [16].

[16] Wilhelm Arnold, en su obra *Persona, carácter y personalidad*, realiza un enfoque psicológico del tema, pero no puede menos de reconocer la primacía de la "persona" que hemos llamado "personalidad esencial". Por cierto, la expresa como "ser en sí", coincidiendo con nuestra concepción de la esencia en

Pero cuando se trata de la *persona "humana"*, entran dos elementos que influyen en su estructura de persona: la *contingencia* y la unión a un *cuerpo material*.

1) *Por la contingencia.*

Por la contingencia, la persona humana es "limitada" y dependiente del Ser Absoluto: por eso su "unidad óntica" no tiene perfección infinita, sino sólo limitada.

2) *Por la unión a un cuerpo material.*

La persona humana se halla inmersa en el cosmos material. Su ser se halla necesariamente abierto a otras personas humanas y también a los seres materiales, con las limitaciones consiguientes.

Por estar unida a un cuerpo material tiene:

vida vegetativa;
vida sensitiva;
vida emotiva;
vida estética;
vida temporal;
situación en la sociedad;
conciencia del cosmos.

Por estas características se diferencia de las que son personas sólo espirituales.

---

el hombre y la persona como "in-sistencia". Por eso caracteriza la persona como "en sí", "mismidad", "unidad".

"Ser persona significa ser una unidad indivisible del ser humano, ser única y, por tanto, irrepetible. Quiere decir, además, ser una unidad viviente, que corporaliza una clausuración y no se vive de modo fragmentario. Se entiende, por último, por el fundamento individual (indivisible), viviente, total, corpóreo-psíquico del ser humano".

"En resumen, ser persona es el fundamento del ser hombre. La persona es el último componente de nuestra existencia ("forma única") que ha de identificarse con el concepto de mismidad. Como personas, somos esencialmente iguales, somos homoi-ousioi (sustancialmente semejantes), no homo-ousioi (sustancialmente idénticos). «El», «tú» y «yo» somos cada uno una persona, pero distintas" (Wilhelm Arnold, *Persona, carácter y personalidad*, ps. 86-87).

Repetimos que todas ellas son estructuras resultantes de la persona encarnada, que no tienen razón de ser en los puros espíritus, y dan al hombre las respectivas facultades o capacidades para desarrollar la totalidad de su ser en el universo material. La educación debe contribuir a que estas estructuras se desarrollen armónicamente según el ser propio de la persona humana. Como veremos más adelante, cada estructura tiene su *capacidad* o *facultad* de desarrollarse, enriquecerse o ser cada vez más perfecta. La forma en que la educación contribuye al desarrollo del ser humano es colaborando directamente con sus facultades para que éstas actúen correctamente según la propia estructura de su ser (fin de la educación). El modo más eficaz de educar las facultades es ayudando a crear los *hábitos* adecuados para su correcta aplicación.

Sobre las "facultades" y los "hábitos" trataremos en los caps. VII y VIII al hablar del *fin* y del *proceso* de la educación [17].

NOTA SOBRE EDUCACIÓN PERSONALIZADA E INDIVIDUALIZACIÓN PEDAGÓGICA

La fórmula y el espíritu de la "educación personalizada" se deben al meritorio maestro de la pedagogía en España, Víctor García Hoz. Su obra básica fue editada en 1970: *Educación personalizada* (Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., Madrid). Pero ya en obras anteriores había apun-

[17] Para nuestro caso debemos reiterar la relación entre *esencia*, las estructuras ónticas que originan las *facultades* (capacidades de actuar), y los *hábitos*, que son las cualidades que "facilitan" la capacidad de obrar bien o mal. De ahí que hayamos hecho tres esquemas: el presente, el de las *facultades* (p. 16) y el de los *hábitos* (p. 208). Es fácil comprobar la correspondencia lógica de los tres esquemas.

tado a la misma meta (v. g., *Principios de pedagogía sistemática*, Rialp, Madrid, 4ª ed., 1968).

Puede decirse que toda su obra se dirige a llamar la atención para que la educación tenga presentes las "diferencias individuales" de los educandos (p. 17). Por ello dice: "La educación no sería lo eficaz que puede esperarse si dentro de una estimulación educativa común no se atiende a las diferencias personales en el desarrollo. Ésta es la razón de la educación personalizada" (p. 18).

Por lo mismo debe afirmarse "la necesidad de trato distinto para los escolares de un grupo tenido por homogéneo", ...y que "la educación se realiza en cada sujeto de acuerdo con sus propias características" (p. 17).

He aquí cómo García Hoz define ya desde un comienzo lo que pretende la educación personalizada: "El noble afán de ayudar a otros en el despliegue de su vida enmascara a veces la visión del educador, y le lleva a olvidar el carácter singular de cada persona y la posibilidad y el derecho que cada hombre tiene a gobernar su propia existencia.

"La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria" (p. 15).

El proceso por el cual se llegó a la "educación personalizada" lo expone García Hoz en las páginas 18-22.

La *educación individual* es la de maestro con un solo alumno.

La *educación colectiva* es la que se da a un grupo, pero sin descender "a la consideración del proceso de aprendizaje de cada escolar". Tiene las posibilidades de socialización de los escolares.

"La *enseñanza individualizada* surgió como un intento moderno de armonizar la economía y posibilidades de socialización de la educación colectiva con las posibilidades de atención y ayuda personal de la educación individual" (ps. 19-20).

Esta ofrece una síntesis de las ventajas de la colectiva e individual.

De la educación individualizada se pasa a la *educación personalizada*, al tener en cuenta que el individuo humano es persona, pero coincide con la individualizada en que el aprendizaje es "un elemento de formación personal a través de la elección de trabajos y la aceptación de responsabilidades por parte del escolar mismo" (p. 21).

García Hoz utiliza los términos "personalizar" y "personalización", pero en el sentido de atender al desarrollo de la individualidad que lo distingue de la comunidad. "Personalizar es tanto como referirse a una persona. El que personaliza destaca a un sujeto de entre una comunidad o masa en la cual las apelaciones o referencias se diluyen, sin encontrar un punto de apoyo, en un conjunto indiscriminado y confuso.

"La personalización tiene algo de agresivo; compromete y ennoblece de algún modo porque en virtud de la personalización alguien pasa de ser uno más a ser el punto de convergencia de las alusiones personalizantes" (p. 22).

En el concepto de persona la primera nota orientadora de la educación personalizada es la "singularidad, creatividad". Por singularidad entiende claramente lo que hemos llamado "personalidad diferencial" y la distingue de la "esencia del hombre": "Constitutivo de la esencia de la persona es la singularidad que implica no sólo separación real y diferenciación numérica, sino distinción cualitativa en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás".

"La singularidad de cada persona se refiere no a la esencia del hombre, que es la misma en todo ser humano, sino a las partes integrantes que vienen a unirse a las esenciales no para constituir el ser, sino para constituirle de un modo determinado" (p. 23).

Entre los "principios metódicos" de la educación personalizada el primero es: "Adecuación a la singularidad personal de cada alumno, armonizándola con las formas cooperativas de trabajo" (p. 134).

Recojamos otra cita para terminar: "Recogiendo la doble idea de que la educación existe en función de la vida y se realiza en la persona podemos señalar de nuevo como *fin de la educación personalizada* la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida" (p. 174).

Se trata siempre de tener en cuenta la capacidad individual del sujeto para formar su proyecto personal (individual). "Educación personalizada" y "enseñanza individualizada" coinciden en poner como centro de la educación a la personalidad individual, que diferencia a los hombres entre sí.

Creemos que con las citas anteriores queda suficientemente aclarado el sentido y el fin de la "educación personalizada".

Planchard denominó "individualización pedagógica" lo que García Hoz llama "educación personalizada". Ver el capítulo V de la Parte III, "La escuela y la individualización pedagógica", en su citada obra *La pedagogía contemporánea*:

"Se trata de enseñar a cada alumno conforme a sus características personales, cualquiera que sea la orientación general o profesional que intente seguir. Incluso en un conjunto de alumnos orientados a la misma forma de vida

subsisten diferencias individuales que requieren distinto tratamiento".

"A una psicología individual debe corresponder una pedagogía diferencial" (p. 510).

Como puede apreciarse, Planchard tiene a la vista en este capítulo lo que hemos llamado la "personalidad diferencial", que debe ser necesariamente atendida, pero iluminada por la "personalidad esencial". Ver en la bibliografía citada por Planchard al fin de su obra: *10 diferencias individuales*, encabezada por A. Adler con sus obras sobre *La psicología individual y la escuela*, trad. esp., Buenos Aires, 1941.

Nosotros estamos de acuerdo con las fórmulas mismas de "educación personalizada" e "individualización pedagógica", por cuanto señalan la necesidad de que la educación esté adaptada a los caracteres de la personalidad individual de cada educando.

También creemos necesaria e indispensable la "educación personalizada" o "individualización pedagógica" como un elemento inseparable de una educación integral del ser humano.

En este sentido no podemos más que admirar la obra pedagógica del prof. Víctor García Hoz, y en particular este libro en que ofrece un rico material de ideas y técnicas para la educación personalizada. Ha sido y seguirá siendo muy útil a los educadores.

El término "pedagogía personalista" ha sido utilizado por una ilustre pedagoga, en una obra cuyo espíritu y cuyas fórmulas en muchos aspectos compartimos: María del Pilar Gil Rodríguez, *La relación maestro-alumno (hacia una educación renovadora)*, Ed. BAC, Madrid, 1977.

Es cierto que no aparece, a veces, con toda claridad la diferencia entre la educación personalista y la personalizada, sin duda porque no hay una referencia precisa a la perso-

nalidad "esencial" distinguiéndola de la "diferencial". En algunos textos da la impresión de referirse a la educación personalizada; y alguna que otra vez utiliza el término mismo "personalizada" (ver ps. 44-45, a propósito de la realización del "sí mismo"; y ps. 128-129 y 210, en las cuales habla de "educación individualizada" en el sentido de "personalizada y personalista").

Pero la orientación general de la obra entiende el término "personalista" referido a la esencia del hombre como tal. Ya en la Introducción a la Parte Primera expresa con toda precisión: "Ahora bien, lo que más explícitamente marca la realidad profunda del ser humano es su condición de persona. Una pedagogía, por consiguiente, que quiere ser de verdad humana, y más si se autodefine como *pedagogía personalista*, presupone una correcta concepción de la persona humana, necesita apoyarse en unos presupuestos antropológicos «fundamentales» que justifiquen las proyecciones pedagógicas derivadas". Hemos subrayado nosotros. En el mismo sentido general o esencial del término "personalista" había dicho antes: "Al utilizar la fórmula «humanismo personalista» queremos abarcar todos los valores humanos naturales y no excluir los sobrenaturales (los valores cristianos propiamente dichos); la persona humana, tal como existe históricamente, es el centro de referencia de todos ellos".

Podríamos multiplicar las citas. Agregaremos dos más: "¿Cuáles son las exigencias fundamentales de una escuela personalista? En principio, aquellas que posibiliten el que maestros y alumnos actúen como personas y se realicen como personas en el ejercicio de las actividades educativas" (p. 230). "Nuestro trabajo, al colocarnos en esa perspectiva plenamente personalista, ha querido abordar los problemas pedagógicos en toda su amplitud y en toda su radicalidad: en toda su amplitud, no por extenderse a todos los problemas

y cuestiones particulares, sino por situarse en una perspectiva de totalidad, la persona en todas sus dimensiones y según todas sus exigencias pedagógicas; en toda su radicalidad, porque hemos intentado fundamentar en la raíz de la persona toda conclusión pedagógica relativa a objetivos y fines de la educación, a normas..." (p. 240).

W. Arnold, en su obra *Persona, carácter y personalidad*, utiliza el término "psicología personalista", para referirse *en general* al hombre como persona, ocupándose *in genere* de lo psíquico, sin adoptar una postura especial frente a lo concreto (*hic et nunc*) y lo individual (Ed. Herder, Barcelona, 1975, p. 150).

Aunque consideramos indispensable la educación de la "personalidad diferencial", creemos que el primer acento debe ponerse en la formación de la "personalidad esencial", sin la cual la diferencial o individual, no llega a explicitar el fundamento "último" de la esencia del hombre y de su educación. La primera inquietud del educador debe ser el adecuado desarrollo de la esencia del hombre como tal, igual en todos. La "dignidad de la persona humana", principio cristiano tan claramente reafirmado por el concilio Vaticano II, es la misma en todos los hombres, aunque tengan individualidades, personalidades o situaciones distintas. Simplemente son "personas humanas". Tienen la personalidad esencial y ésta es la base de su dignidad y del respeto que merecen.

Ya en nuestra obra *La persona humana* (1ª ed., 1942), observamos que entre los varios sentidos del término *personalidad* no nos íbamos "*a ocupar de lo que comúnmente suele designarse como constitutivo de la propia personalidad de un hombre, como diversa de las personalidades de los demás*" (p. 19), sino de lo "*que es esencial al hombre, lo que es esencial a la persona humana, y que, por lo tanto, es común e igual en toda persona humana*" (p. 20). Nuestro

criterio fue estudiar la persona humana como tal (la esencia), y no las diversas singularidades por las que una persona se diferencia de las otras (la individualidad).

En el actual trabajo hemos querido simplemente estudiar esta personalidad esencial o metafísica del hombre, igual en todos, y base del valor individual y diferencial que cada persona debe tener también. Nos ha parecido que el término "educación personalista" señalaba ese aspecto esencial y primario, que no excluye, sino, al contrario, refuerza y justifica la atención necesaria al hombre como persona individual, es decir, "educación personalizada" o "individualizada".

CAPÍTULO V

LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PERSONALISTA

I. EL EDUCANDO Y EL EDUCADOR: AMBOS PERSONAS.

Hemos tratado de aclarar, en los capítulos precedentes, las nociones que entran en juego en nuestra investigación: "filosofía", "educación" y "persona".

Asimismo, hemos debido ofrecer una síntesis de la "filosofía fundamental" de la educación, es decir, la base de principios filosóficos que toda educación debe presuponer, y que consiste, ante todo, en la antropología filosófica: la filosofía sobre la esencia del hombre. Reiteramos que estos presupuestos filosóficos son necesarios y fundamentales para todo sistema de educación, porque todo sistema de educación se basa en una imagen previa del hombre. En este sentido, se dice que toda educación presupone una filosofía sobre el hombre. Todo educador actúa conforme a un perfil del hombre que le sirve de modelo ejemplar e ideal de lo que quiere hacer como educador. Se comprende que de una acertada concepción del hombre dependan los resultados satisfactorios de un sistema educativo.

Ahora debemos dirigir nuestro análisis hacia el hombre como "sujeto de la educación", en su doble aspecto: como sujeto que recibe la educación, es decir, como educando; y

como sujeto que educa a otro, es decir, en cuanto educador Veremos que en uno y otro caso, el hecho de ser "personas" nos orienta sobre la naturaleza del hombre como educando y como educador.

II. EL SUJETO RECEPTOR DE LA EDUCACIÓN: EL EDUCANDO.

1. *El hombre, en cuanto persona.*

El proceso de la educación, es decir, el desarrollo de las cualidades del hombre, se realiza en el hombre mismo. Es un desarrollo del hombre como tal. Por eso, el sujeto en que se cumple el proceso de la educación es el hombre. En realidad, el hombre y sólo el hombre es capaz de educación.

a) *Por ser persona.* En primer lugar, "puede" educarse y ser educado el hombre porque es "persona". Hemos visto que ésta, en su última esencia es "in-sistencia", un centro interior que está en-sí y que actúa desde sí. Ahora bien, la educación, propiamente tal, sólo puede cumplirse en un sujeto que sea persona, que sea "in-sistencia" y que desde su ser-en-sí pueda ir hacia su propio ideal.

En efecto, educación, según hemos visto, es el desarrollo de las potencialidades del hombre, intencionadamente dirigido a alcanzar lo mejor posible el ideal de perfección propia del ser humano. Este proceso sólo puede realizarlo la persona, por cuanto ésta es un centro interior o "in-sistencia" que puede realizar actividades "intencionalmente", es decir, dándose cuenta y pretendiendo alcanzar ese ideal. En esto se diferencia el hombre del simple animal: éste puede también desarrollar sus cualidades y perfeccionarse como tal, pero lo hace "sin intención", es decir, sin darse cuenta de lo que hace y por qué lo hace. En el animal puede hablarse de "entrenamiento", de "adiestramiento", de "domesticación", pero no de "educación". Falta en el animal la

"intencionalidad", el darse cuenta por sí mismo del proceso, y de su objetivo, y de asumirlo desde sí. El animal se desarrolla tan sólo por el puro instinto o adiestramiento.

El hombre, en cambio, por ser persona, actúa "desde un centro interior", y por ello lo hace con conciencia y libertad, esto es, dándose cuenta y asumiendo desde sí el desarrollo o proceso de la educación, con sus objetivos y consecuencias. Aun en el niño aparecen muy pronto las señales de sus preferencias o rechazos, "intencionados", es decir, más o menos vagamente lo que pretende. Se va percatando, a los pocos años, desde el período del "jardín de infantes", de que tiene que "educarse", que debe autodirigirse, y "asumir", aceptar o asimilar desde sí las etapas apropiadas para su desarrollo. A medida que el uso de la razón se manifiesta, esta actitud del niño, que en esencia es ser humano, se torna más explícita y autoconsciente, y, en consecuencia, el aspecto propio de la "intencionalidad" cobra más relieve y pesa en sus decisiones.

El niño "se da cuenta" de aquello que sus padres o maestros le enseñan como conveniente para él mismo, y desde sí, "intencionalmente", lo va asumiendo. He aquí lo que es propio de la educación: un proceso o desarrollo del hombre intencionalmente dirigido a perfeccionarse en su ser de hombre lo más posible. Eso, sólo el hombre lo puede cumplir por ser "persona".

2. *Persona "imperfecta".*

Pero la experiencia nos muestra, en todo momento, que el hombre es una persona "imperfecta". Ya hemos visto que el hombre es persona e "in-sistencia", pero "contingente". Ello implica que es limitada, precaria, con evidentes imperfecciones. Imperfecta significa que no está totalmente hecha o acabada, y, en consecuencia, que le queda mucho por hacer. Tiene el hombre conciencia de posibilidades no cum-

plidas. Y esto todo hombre y en cualquier etapa de su vida. El hombre perfecto o ideal no existe ni puede existir. Por muy sabio, o prudente, o sano que uno sea, siempre es contingente, limitado en relación con un grado mayor de sabiduría, prudencia o salud. La experiencia nos lo muestra, aun en la edad madura, y aun tratándose de los grandes hombres, sabios, santos, conductores de la humanidad...

Es natural que si todo hombre necesita educación por ser persona "imperfecta", el niño y el joven la reclaman de manera especial, porque son *personas doblemente imperfectas*: por ser hombre y por ser niño o joven. A éstos les faltan las experiencias y los conocimientos que los adultos han ido adquiriendo con el correr de los años. Tienen, por ello, la "conciencia de sí y del mundo" menos desarrollada. Tienen un conocimiento todavía muy impreciso de sí y del mundo, y por eso les resulta más difícil comprenderse a sí mismos para dirigirse por sí mismos en el mundo, entre las personas y las cosas.

3. *Persona "perfectible".*

Pero, como la misma experiencia humana nos enseña, tanto el niño como el adulto son capaces de evolución, desarrollo o perfección en todos los aspectos de su ser. Por tanto, el hombre es una *persona imperfecta pero perfectible*. Por ser contingente es limitada, imperfecta; por ser persona tiene conciencia de su imperfección, aspira a ulteriores y superiores perfecciones de su propio ser, y tiene capacidad para realizarlo.

4. *La "educabilidad".*

Ahora podemos comprender el significado y el fundamento del término "educabilidad", con frecuencia cita-

do y analizado por los filósofos y psicólogos de la educación[1].

Educabilidad es la "capacidad de ser educado", esto es, de "desarrollar las potencialidades del hombre, intencionadamente, para alcanzar lo más posible su ideal de perfección".

Hemos visto que esta "capacidad" existe en el hombre por ser "persona imperfecta pero perfectible". Porque el ser humano es el único que en este mundo conocemos como persona, sólo el hombre es "educable". La educabilidad es característica y exclusiva del hombre. Por lo mismo, sólo el hombre es capaz de desarrollo y progreso, que agrega nuevos modos y más perfectos de ser y de conocer, de actuar y de trasformar el mundo natural, estructurando nuevos tipos de relaciones entre los hombres. En una palabra, sólo el hombre tiene la cualidad de la "educabilidad", como individuo y en sociedad.

5. *Fundamento de la "educabilidad"*.

Debemos hacer ahora una doble pregunta: 1) ¿Cuál es el fundamento de la educabilidad? ¿Por qué "de hecho", a través de la historia de la humanidad, el hombre ha mostrado esta característica de la "educabilidad"?

La ha mostrado, es cierto, en mayor o menor grado, según la madurez de una cultura, pero "siempre" ha dado muestras de "educabilidad".

La base o fundamento óntico o real de la educabilidad ya la hemos señalado: ser "persona imperfecta". El hecho de que el hombre sea persona implica tener un centro interior o in-sistencia, de donde surgen la conciencia y la libertad, necesarias para la educación. Pero, al mismo tiempo,

[1] Sobre la "educabilidad" ver otro aspecto analizado por S.A. San Cristóbal, en su obra *Filosofía de la educación*, E. Rialp, Madrid, 1965.

el hombre es persona "imperfecta", lo cual le da la posibilidad de agregar ulteriores perfecciones. Si el hombre fuera "persona perfecta" ya no tendría en su ser fundamento para la educabilidad, porque siendo ya perfecto no podría adquirir nuevas perfecciones. Dios no es "educable", porque ya tiene todas las perfecciones en el mayor grado posible, es infinitamente perfecto, y, en consecuencia, no puede adquirir ningún grado más de perfección en su ser. En el extremo contrario, las cosas y los animales no son "educables" porque, aunque son imperfectos, no son "personas", y por ello carecen de la primera condición fundamental para la educabilidad.

Pero, ahora debemos tratar de responder a la segunda pregunta: ¿por qué "de hecho", a través de toda la historia, la humanidad ha ido mostrando siempre, en mayor o menor grado, la característica de la educabilidad?

La respuesta debemos formularla en dos niveles.

La educabilidad es una "exigencia óntica".

La educabilidad es una "exigencia moral".

a) *La educabilidad como "exigencia óntica".*

La educabilidad se manifiesta ante todo como una exigencia de nuestro ser mismo, es decir, es una exigencia óntica o del ser. En efecto, sentimos, desde el fondo del ser del hombre, un "impulso" hacia la evolución o desarrollo de las propias posibilidades; es un impulso óntico, un impulso del ser mismo del hombre, que nos inclina con fuerza a desarrollar más ser, más capacidades de conocer y de actuar, más capacidades de hacer y de valer, adquiriendo superiores niveles de conciencia de sí y del mundo, nuevos modos de aprovechar las cosas que nos rodean y de tratar con las demás personas. Algo, desde adentro, nos impulsa a ello. Es un impulso innato, y, por tanto, previo a la educación misma, que actúa necesariamente, apenas surge la concien-

cia de la posibilidad de nuevas perfecciones presentadas por la experiencia aun en mínimo grado. Es un "impulso óntico", previo a toda educación, y aun a toda conciencia (como el que se manifiesta en los niveles instintivos del niño antes de tener conciencia), a realizar actos necesarios para la subsistencia y el desarrollo de su ser. La educabilidad puede, con razón, llamarse una "exigencia óntica" o de nuestro ser.

b) La educabilidad como "exigencia moral".

Pero también es una "exigencia moral". Exigencia moral es aquella que se nos presenta como una "norma", que debemos cumplir, esto es, que tenemos obligación de respetar y de poner en práctica, pues de lo contrario sentimos la responsabilidad, que nos causa, como sanción y consecuencia inevitable, un malestar interior, una insatisfacción de nuestro propio ser.

Yo capto, a la vez, esa exigencia óntica del ser, que me impulsa hacia un desarrollo de mis posibilidades, impulso óntico inevitable, que se hace consciente en mi centro interior o insistencia, dada la simplicidad de mi ser, que deja trasparentar sus impulsos vitales. Exigencia o impulso óntico, que surge con espontaneidad ante la conciencia de una posibilidad de ser más, ante un proyecto de mayor desarrollo de mí mismo, ante un ideal de mi propio ser que veo como una nueva posibilidad. Pero también es una exigencia moral, pues yo experimento un "mandato interior", que yo solo no puedo ni evitar ni acallar impunemente, que no depende de mí y parece trascenderme a mí mismo.

Se ha dicho que el hombre "es" proyecto. No es exacta la frase, si se quiere reducir el hombre a un puro proyecto, sin una base óntica determinada, idéntica a sí misma en la ejecución de las diversas fases del proyecto permanente de autodesarrollo, de evolución de sí mismo y desde sí mismo, y según su esencia o modo propio de ser.

Pero se puede decir, en cambio, que el hombre es proyecto, porque algo desde dentro lo "impulsa siempre hacia adelante" (*pro-jectus*). Por el tener conciencia de sí y de su ubicación en el cosmos, se halla frente a nuevas e inagotables realizaciones posibles de sí y de su propio ser, como partes de un "proyecto ideal" de sí mismo, que todos formamos espontáneamente, con líneas más o menos definidas. En este sentido somos proyecto: *estamos lanzados siempre hacia adelante, pero desde nuestra base.*

Frente a este "proyecto ideal", sentimos el impulso óntico para realizarlo y el impulso moral como un mandato y exigencia superior a nosotros mismos.

Concluyamos, pues, que la educabilidad es a la vez en el hombre, por ser una persona imperfecta pero perfectible, una exigencia óntica y una exigencia moral. Un derecho y un deber [2].

[2] "Es preciso, además, hacer todo lo posible para que cada cual adquiera conciencia del *derecho* que tiene a la cultura y del *deber* que sobre él pesa de cultivarse a sí mismo y de ayudar a los demás" (C. Vaticano II, *Gaudium et Spes*, P. II, c. 2, nº 60).

Los dos grandes documentos del Vaticano II "Sobre la libertad religiosa" (*Dignitatis Humanae*), sobre la educación (*Gravissimum Educationis*), repiten con frecuencia este derecho del hombre a la educación por tener la "dignidad de persona". Citemos sólo algunos textos: "Todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad, *por poseer la dignidad de persona*, tienen derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, y acomodada a la cultura y a las tradiciones patrias" (*Gravissimum Educationis*, 1).

"Por razón de su dignidad, todos los hombres, por ser personas, es decir, dotados de razón y de voluntad libre, y, por tanto, enaltecidos con una responsabilidad personal, son impulsados por su propia naturaleza a buscar la verdad, y además tienen la obligación moral de buscarla, sobre todo la que se refiere a la religión" (*Dignitatis Humanae*, 2).

"...que se reconozca en todas partes y se haga efectivo el derecho de todos a la cultura, exigido por la dignidad de la persona, sin distinción de raza, sexo, nacionalidad, religión o condición social" (*Gaudium et Spes*, P. II, c. 2, nº 60).

6 *El derecho a la educación: Primer aspecto del principio de libertad de enseñanza.*

La exigencia óntica de educabilidad es un impulso preconsciente, propio de la persona humana. La exigencia moral de la educabilidad es un mandato que se nos hace consciente al comparar nuestro ser actual con el proyecto ideal, al cual sentimos obligación de acercarnos. Todo surge en la conciencia del centro interior de la persona, y se va haciendo más patente a medida que el hombre está más en sí mismo, adquiere más plena autoconciencia.

Pero de esta exigencia óntica y moral de la educabilidad, que para mí es un *deber*, surge, frente a las otras personas, el *derecho* a que me permitan educarme, es decir, desarrollar mi ser conforme a mi ideal o proyecto. El principio de que "toda persona humana, por ser tal, tiene derecho a la educación, sin discriminación de raza, religión, posición social, sexo, etc."[8], se *funda* en esa exigencia óntica y moral propia de la "persona humana". Sea cual fuere la condición de la persona por la raza, color, sexo, familia, pobreza, riqueza y aun edad, toda persona humana, por el hecho de ser "persona imperfecta pero perfectible", tiene la necesidad y la capacidad de perfeccionarse en su ser integral, de educarse en su ser total, y ese impulso y exigencia óntica de la naturaleza debe ser respetado y asumido por todas las demás personas, porque la preservación del orden de la naturaleza se nos impone como algo superior a nosotros

[8] Ver "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (Naciones Unidas), art. 26: 1) "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos".

y aun como condición de nuestra realización, perfección y felicidad individual y colectiva.

Es una "ley del ser", que todas las personas descubrimos en nuestra experiencia esencial, es decir, la "in-sistencia", al concentrarnos en nuestro propio centro interior y encontrarnos con el ser, con el mundo, con el prójimo, y con Dios. Descubrimos un orden del ser, un orden cósmico y trascendente de las cosas y de las personas, cuya presencia se nos impone como condición de nuestra propia realización y como mandato supremo del Principio Absoluto del Ser, Dios.

He aquí la "esencia de la educabilidad" que se deduce de la "esencia de la persona". He aquí la razón y la base óntica y moral del primer principio de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos*.

En síntesis, el derecho de toda persona humana a la educación tiene su base en ser: 1) persona, 2) humana, 3) imperfecta, 4) pero perfectible, y 5) con exigencia óntica y moral de perfeccionarse.

Las Naciones Unidas se han limitado a reconocer la existencia de este derecho esencial de la persona, sin especificar sus "fundamentos". Pero ese derecho se ilumina mucho más si se tienen en cuenta las bases en que se apoya, y que acabamos de señalar a la luz de la esencia de la persona humana.

Podemos considerarlas también desde dos puntos de vista o fundamentos del derecho de la persona humana a la educación:

a) uno "inmediato", que es el hecho mismo de la naturaleza de la persona humana, que se nos revela como "ser-en-sí" o "in-sistencia" imperfecta pero perfectible, con conciencia de sus exigencias óntica y moral de perfeccionarse más y más en la línea de nuestro ser; y ello dentro de un orden cósmico, según el cual la persona humana está condicionada de hecho a perfeccionarse, a realizarse.

b) El segundo punto de vista es la última y decisiva razón de mi *deber* de perfeccionarme y su correspondiente derecho a la educación frente a las personas humanas: es que compruebo que esta naturaleza mía, mi "en-sí" o in-sistencia, lo mismo que este orden cósmico o de los seres que yo descubro y no creo, y que es independiente de mí, me están impuestas a mí y a todas las demás personas humanas, por una Voluntad Suprema, por un Ser Supremo, por un Dios creador de todo este orden, a la vez Padre y Amor que no puede menos de exigir a las personas humanas el mantenimiento y el espíritu del orden establecido según la naturaleza de los seres.

En otro aspecto diremos que el "deber" de educación se refiere a la exigencia óntica y moral de nuestro propio ser de perfeccionarse; el "derecho" de educarnos se refiere a las otras personas humanas. Se basa en el deber que ellas tienen de respetar el orden natural de los seres, y, por tanto, mi naturaleza dada de persona que es in-sistencia imperfecta, pero consciente de sí misma y abierta a ulteriores perfecciones, que tengo el deber de adquirir.

Sin la referencia a este último fundamento del derecho a la educación, es decir, a Dios, como principio último de sustentación y de orden del universo, el derecho queda como un principio fáctico, valioso para el orden social, y como algo que responde a la naturaleza misma de las personas humanas. Pero ante una actitud que cuestionase el "valor" de la naturaleza y preguntase "por qué" tengo que respetar ese derecho de los demás, la "última" respuesta y fundamento es la de esa Voluntad Suprema Creadora y Mantenedora del orden de los seres, que con eficiencia y amor irá restaurando, con su sanción adecuada, el equilibrio moral que con frecuencia el hombre trata de romper.

7. *La educación permanente.*

Si el hombre es por esencia "educando", como hemos visto, ello significa que por mucho que se perfeccione como persona, siempre podrá perfeccionarse más, siempre será persona imperfecta pero perfectible. En esta esencia de la persona humana se funda el principio o exigencia de la "educación permanente", la cual significa que nunca debe interrumpirse el proceso de la educación, del desarrollo de las cualidades del ser humano, intencionalmente dirigido a lograr una mayor perfección propia de su ser. La vida se enriquece siempre con posteriores experiencias, las cuales son material educativo para el niño, el joven, el adulto y el anciano[4].

Y esta educación permanente no sólo es necesaria dentro de la especialidad de cada uno (ya que el acervo científico crece en progresión geométrica y es imposible para una sola persona abarcar todo el cúmulo de conocimientos

[4] En el documento de la Unesco *Aprender a ser*, se pone un decidido acento en la necesidad de lo que ahora llamamos "educación permanente".

Ha contribuido a dar forma a esta idea, el vertiginoso avance de la ciencia y la necesidad de estar al día por una continua renovación del saber. El documento, sin embargo, reconoce que la idea no es nueva, pues en todos los tiempos y culturas el hombre ha tratado de actualizarse, más allá del periodo escolar y durante toda su vida. También observa con razón que la educación permanente, ante todo, debe contribuir a la mayor realización de la esencia del hombre, a "ser más"; que nosotros llamamos la personalización, el ser más en-sí. "Así, la educación permanente deviene la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo".

"Actualmente, la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un *proceso del ser* que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez él mismo" (*Aprender a ser*, Unesco y ed. Alianza, 1974, p. 220).

"Principio: Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa" (ibid., p. 265).

de su propia especialidad), sino que aun en las normas del trato común entre los hombres y en la vida cotidiana, deben ser objeto de ulterior atención para el continuo retoque de aristas negativas o el enriquecimiento de aptitudes que van perfeccionando nuestro ser, hasta el último momento de nuestra existencia.

Son necesarios y particularmente valiosos los cursos sistemáticos de perfeccionamiento en el saber y la vida, organizando esta "exigencia de la educación permanente" propia de la persona humana.

Si todos, y siempre, somos "educandos" (por mucha ciencia y experiencia que hayamos acumulado en una larga vida), es evidente que el niño y el joven son "especialmente educandos". Pues ellos son personas dos veces necesitadas de educación: por ser "hombres" y por ser "hombres menos desarrollados". Tienen la conciencia de sí menos lúcida y necesitan ir adquiriendo los conocimientos y las experiencias básicas para conocerse mejor a sí mismos y ubicarse en el universo natural y social. No es extraño, pues, que cuando se habla de "educación" se tengan, ante todo, presentes las etapas de la niñez y la juventud.

III. EL SUJETO ACTOR DE LA EDUCACIÓN: EL EDUCADOR.

Todos somos educadores. Segundo aspecto del principio de la libertad de enseñanza.

Si el hombre es, por su esencia, educando, no menos es por su misma esencia "educador". Educador es quien coopera, en alguna medida, en el desarrollo de las cualidades de otra persona con la intención de que se perfeccione en la línea de persona humana. En este sentido, todos somos permanentemente "educadores", en cuanto ayudamos todos a los demás en las circunstancias más variadas

y por los más diversos modos, a que se perfeccionen en sus conocimientos, en sus experiencias, en su salud, en sus personas y actividades. Los niños y los jóvenes son también educadores, pues se ayudan no sólo a sí mismos, sino que también ayudan a los demás a realizar nuevos progresos. Es curioso ver en el nivel de "jardín de infantes", cómo algunos niños apoyan y orientan a sus compañeros y cómo ello ocurre entre los hermanos, pues los mayores tienden a cuidar a los más pequeños. Todos llevamos dentro al "educador". Unos más, otros menos; unos son más lentos o medidos para ayudar o dirigir a otros, sea por indiferencia, sea por inhibición; otros son más inclinados a enseñar, ayudar y corregir a otros, apenas ven en ellos una deficiencia o necesidad. Pero, en mayor o menor grado, todos llevamos dentro al educador. Es un hecho de experiencia.

¿Cuál es el fundamento de este modo de ser del hombre? Ello surge de la esencia misma de nuestra persona, como in-sistencia.

a) *Exigencia óntica.*

La razón de nuestra tendencia a ser educadores se funda, ante todo, en una "exigencia óntica". En el fondo de nuestro ser experimentamos un "impulso" a comunicar a los demás nuestros conocimientos y nuestra experiencia. Es un impulso "preconsciente", en el sentido de que nosotros no lo hemos fomentado con premeditación. Pero no es un impulso ciego. Surge alimentado por nuestra experiencia personal, en cuyo fondo se halla la esencia in-sistencial de la persona. En efecto, porque nuestra esencia es "in-sistencia" o "ser-en-sí", nos damos cuenta de nosotros mismos y así surge la autoconciencia. Desde nuestra autoconciencia, nuestro yo o centro interior conoce los objetos que hay en el mundo, y se encuentra con las cosas, con la realidad. "Se

da cuenta" de que las cosas son como son, y que de alguna manera las capta como son. Pero ya en el mundo de la realidad, nuestro centro interior se encuentra en relación con otros centros interiores, otras in-sistencias, otras personas. Es una relación inevitable, que le atrae, y se siente impulsado a realizarla en su vida. Participa en una comunidad de ser con las otras personas, con los otros centros interiores o in-sistencias humanas. Esta experiencia intersubjetiva, de encuentro y relación con los otros, a la cual nosotros llamamos experiencia inter-in-sistencial, o vivencia de centro a centro, nos hace sentir una comunidad de ser y de interés. De esta experiencia de "comunidad" de ser con otras personas o centros interiores, nace el impulso y la exigencia óntica de "comunicar" a ellos nuestras vivencias, nuestros conocimientos del mundo, nuestras experiencias, en un afán, a la vez, de comunicación y de mejoramiento. Éste puede llamarse el origen óntico de la exigencia interior que la persona experimenta de educar a los demás: educar es "comunicar" los conocimientos, las experiencias, prevenir los peligros, cooperar a que los otros sean personas menos imperfectas.

b) *Exigencia moral.*

Pero esta exigencia óntica no es puramente fáctica o de conveniencia, a la cual uno puede sustraerse o prescindir de ella, como de un adorno en la vida. La esencial relación con el prójimo que descubrimos en nuestra experiencia personal, nos muestra que estamos en una *comunidad de ser y con un mismo destino que solidariamente tenemos que alcanzar.* Nos sentimos todos responsables, como navegando en el mismo barco.

Pero esto no es suficiente todavía para que la exigencia de educar sea "moral", es decir, con sentido de "obligación" de conciencia. Podríamos hallarnos en un mismo barco "fác-

ticamente", y, sin embargo, la obligación de solidaridad podría no ser tal, y podría uno limitarse a aceptar la situación tanto cuanto le resultara cómoda o útil. Pero en el impulso a educar a los demás sentimos algo más que un interés de utilidad o comodidad o desahogo comunicativo. Sentimos un "deber", una responsabilidad; y por ello, nos encontramos mal en nuestro propio ser interior cuando no respondemos a esa exigencia de educar, enseñar, participar, orientar, fortalecer, u otras formas de educación de nuestros semejantes.

Ese "deber" tiene también, como en el caso de la exigencia moral del educando, una última base en el "darnos cuenta" de que estamos en el mismo barco, solidarios de una misma travesía y destino, en este mar de la vida, no porque sí, sino puestos por "otro", sin que se nos haya consultado con anterioridad. Nuestro ser y nuestras circunstancias cósmicas, históricas, materiales y sociales, tampoco nosotros las hemos elegido. Ese "Otro" es, pues, el responsable de nosotros y está sobre nosotros, y El que vela para que se cumpla la naturaleza de los seres, especialmente la de las personas, que son los seres más perfectos en el universo. Ante ese "Otro", nos sentimos responsables, no por pura facticidad, sino por una relación consciente y libre. Libre en el sentido de que podemos rechazar esa relación, aunque sujetos a las consecuencias de nuestro propio rechazo.

Ahora comprenderemos con cuánta verdad podemos decir que el ser educador es para la persona humana —para toda persona humana— una "exigencia moral", una obligación sagrada, anexa a nuestro ser, justamente porque somos personas humanas, centros interiores o in-sistencias entre otras personas humanas.

Concluyamos, pues, que todo hombre, por ser persona humana, es, por su esencia, educando y educador, no sólo por una exigencia óntica, sino, por lo que es mucho más

personalista, por una exigencia moral, responsable, autoconsciente de sí.

Estos análisis tendrán nuevo desarrollo al tratar del "principio de libertad de enseñanza", al final del siguiente capítulo.

CAPÍTULO VI

LA FAMILIA, EL ESTADO Y LA IGLESIA

En la sociedad humana hay tres instituciones que tienen particular relación con la educación, y, por ello, siempre han sido objeto de estudio por parte de los filósofos de la educación: la Familia, el Estado y la Iglesia. Las tres son sociedades, sujetos de educación. ¿Cuáles son sus funciones en este campo? ¿Cuáles son sus deberes y derechos? ¿Cuáles son sus limitaciones?

También aquí la filosofía personalista debe iluminarnos el panorama.

Aclaremos previamente las nociones.

Sociedad es la unión moral y estable de personas para obtener un fin común. Tres son los elementos esenciales de la sociedad: *a*) *Unión moral*: Esta unión se realiza por actos de la inteligencia y la voluntad y se contrapone a la unión física; se trabaja, pues, de una manera consciente y libre por parte de sus miembros. *b*) *Estable*: Es decir, durante determinado tiempo, para distinguirla de la unión transitoria y de breve duración, como es una reunión de varias personas para tratar un asunto, celebrar una fiesta, o jugar un partido. *c*) *Fin común*: Este fin común es el bien propio buscado por la sociedad, por eso se llama también el "bien común".

La sociedad puede ser también *natural y voluntaria*: en el primer caso tiene un origen en la misma naturaleza humana, es decir, ésta es la que nos impulsa a formarla; en el segundo caso la sociedad es un producto libre de la voluntad humana.

También interesa, en nuestro caso, la distinción entre la *sociedad perfecta e imperfecta*: la primera es la que posee en sí los medios necesarios para lograr su "bien común". Tales son el Estado y la Iglesia, cada uno de los cuales posee los medios adecuados y suficientes para lograr su propia finalidad: el Estado (sociedad temporal) tiene los medios temporales; la Iglesia (sociedad espiritual, sobrenatural) tiene los medios espirituales y sobrenaturales.

I. La familia como educadora.

Se suele repetir que la familia es la "primera educadora" y que el hogar es la "primera escuela". Así es, en efecto, y ello aparece claro si atendemos a la naturaleza misma de las cosas.

La familia es una "sociedad formada por dos personas, hombre y mujer, en orden a la procreación de los hijos y para la mutua ayuda, por el amor, en todos los órdenes de la vida".

Se trata de una sociedad, fundada sobre el contrato matrimonial, formada por personas humanas de sexos distintos, las cuales por un acto libre, lo que significa que actúan desde su centro interior, se comprometen a realizar los fines propios del matrimonio, la constitución de la familia y la ayuda mutua en la vida conyugal.

¿Qué es lo que la naturaleza reclama de la familia en orden a la educación de los hijos?

La familia es la primera educadora, establecida por la naturaleza, con el deber, y el derecho consiguiente, de educar a los hijos.

1. *La familia, la primera educadora.*

No sólo porque el niño recién nacido necesita, como medio natural, la ayuda física y psíquica de la familia para su desarrollo, sino también porque el ambiente familiar, durante la niñez y juventud, es el que más influye, natural y espontáneamente, en el desarrollo de su salud, de su equilibrio psíquico y de su personalidad.

2. *Establecida por la naturaleza.*

Esto es una consecuencia del ser de la familia. Los padres son los que *por naturaleza* están más unidos al hijo. Más unidos significa más identificados con los intereses del niño, y, por tanto, más preparados por la naturaleza misma a interpretar cuál es el bien del niño y ambientarlo para que se desarrolle, se eduque, conforme al ideal de su propio ser.

Ninguna otra persona o institución son capaces de interesarse por el niño como sus padres. Pueden saber más "teorías" de la educación, pueden tener más medios materiales y técnicas psicológicas; pero, el "sentido" del interés por el bien del niño es superior en los padres, y por eso ellos tienen una mayor intuición de lo que es mejor para la educación de sus hijos. Ni el maestro, ni el Estado, ni la misma Iglesia, tienen la sensibilidad del padre y de la madre para identificarse y aun sacrificarse por el bien de los hijos.

3. *El deber primero de educar a los hijos.*

Por eso, la familia es la primera que tiene el *deber* de educar a los hijos.

a) Por su relación natural, única, con los hijos, los padres tienen la obligación de educarlos, por dos razones primordiales. Primera, porque son los responsables de la existencia de sus hijos. Ellos los han traído a este mundo y, por tanto, son los primeros que tienen obligación de mantenerlos para que se desarrollen debidamente como seres humanos. El instinto maternal de educar a los hijos y defenderlos aparece en los mismos animales irracionales. En el ser humano ese instinto existe biológica y psíquicamente, pero se refuerza al hacerse consciente por la inteligencia.

b) *Por su capacidad natural.* En segundo lugar, además de tener la responsabilidad de haber dado la existencia a los hijos, los padres son los "más capacitados" por la naturaleza misma, para cuidar de sus intereses, porque se identifican con los hijos más que nadie y se encuentran a sí mismos en ellos; de donde resulta que son los mejores representantes de los intereses del niño y del joven, hasta que éstos puedan asumir la responsabilidad plena de sus propias decisiones.

Los padres, pues, son los más "unidos" al niño y los más "capacitados" para representarlo y orientarlo. Son, por ello, los que tienen el primer "deber" de educarlos o de cuidar su educación.

c) *Derecho prioritario.* Si los padres tienen ese deber impuesto por la naturaleza, por el cual están obligados a cuidar de la educación de sus hijos, se sigue que tienen el "derecho", frente a los demás miembros e instituciones de la sociedad, de que no les impidan el cumplimiento de su deber, antes bien se lo posibiliten. Todo derecho se funda en un deber, obligación o responsabilidad previos. Ni los otros ciudadanos, ni el Estado, ni la Iglesia pueden desconocer, prescindir, limitar este derecho natural de los padres de asumir la responsabilidad de la formación de sus hijos, mientras éstos no son capaces de asumirla por sí mismos.

En el fondo, no es otra cosa que el deber y el derecho que tiene toda persona humana, con anterioridad al Estado y a su relación con los demás seres humanos, por su estructura óntica misma, de insistencia o ser-en-sí, de dirigirse por sí misma, de determinarse, de formarse y de desarrollarse desde su centro interior; de no ser así, no sería un acto "personal", y, por tanto, sería contra la naturaleza misma de nuestro ser. El deber y el derecho personal del niño, al no poder ser asumido por él mismo, por no tener suficiente grado de autoconciencia y autodecisión, debe ser ejercido por quienes la naturaleza ha puesto más cercanos, unidos e identificados con él, que son los padres. Éstos son personas que en realidad suplen y representan las personas de sus hijos. El ejercicio de los derechos de éstos (un acto personal) pasa en primer lugar a los padres, las personas más capacitadas por la naturaleza.

Este derecho abarca todos los aspectos necesarios para que la educación sea más efectiva e integral. Ello implica:

— El derecho primario a la educación física, moral e intelectual, de manera que los hijos reciban, en efecto, la instrucción escolar integral.

— En segundo lugar, y en consecuencia, el derecho de determinar *el tipo de educación que sus hijos deben recibir*; no basta que los hijos concurran de hecho a una institución educativa, sino que lo más importante es que sean *bien educados*. Y son los padres los que tienen el criterio prioritario para discernir lo que es bueno o mejor para los hijos.

— Asimismo, los padres tienen el derecho y la libertad para elegir el tipo de escuela que juzguen más conveniente para sus hijos, ya se trate de los "contenidos de la enseñanza", ya de los "métodos" y ejercicios, y, sobre todo, del "ambiente y orientación" psicológica, espiritual, social o religiosa de la escuela.

d) Derecho inalienable. En fin, es un derecho al que los padres no pueden renunciar, y por eso se llama "inalienable": no pueden los padres desentenderse de él. Es un derecho exclusivo de ellos, fundado en un deber y, por tanto, irrenunciable. Así como la persona no puede renunciar a actuar como tal, por ser un centro interior que sólo puede actuar como persona, no puede renunciar al derecho a la vida, porque tiene el deber de conservarla y cuidarla; no puede renunciar al derecho a la verdad, porque tienen en sí una exigencia óntica y moral de ella; no puede renunciar al derecho a una educación integral, porque la educación es para ella una exigencia óntica y moral; de la misma manera los padres no pueden renunciar al derecho de cuidar de la educación de sus hijos, por cuanto mientras éstos no lo puedan hacer por sí mismos, son ellos los que la naturaleza ha puesto como sustitutos de la personalidad de los hijos.

Pero, ¿acaso los padres tienen la preparación suficiente para saber qué es lo mejor para sus hijos? ¿No están en mejores condiciones los expertos en educación, el Estado con sus especialistas en los diversos y complejos aspectos de la educación, la Iglesia con sus teólogos y su experiencia milenaria en la formación y dirección espiritual de los hombres?

Por supuesto que los padres no poseen los conocimientos de las ciencias y técnicas de la educación, propias de quienes se han dedicado al estudio y práctica especializada de ella. Pero, ya hemos dicho antes, ellos tienen el "sentido" de lo que es mejor para sus hijos, mucho más fino que cualquier otra persona o institución.

Por eso, ninguno respeta y cuida los intereses del niño como los padres, y, por lo mismo, aunque deban, por lo común, delegar en la escuela la educación de sus hijos, no pueden renunciar a comprobar el tipo de formación que les dan los maestros y su orientación y métodos, para que éstos

sean en realidad los que ellos creen mejores para sus hijos. La intuición del padre y de la madre capta con facilidad si el resultado de la formación escolar es positivo o negativo, mejor, en general, que los mismos maestros y directores.

Confirmando estos criterios, recordamos que la misma Iglesia Católica ha mantenido y respetado siempre el derecho prioritario de los padres sobre la educación de sus hijos, incluso en lo que se refiere a la religión. Así, ha enseñado que no se puede bautizar a los niños sin el consentimiento de sus padres. Y en cuanto a la educación, han insistido repetidas veces los últimos Papas en los principios que reafirman la prioridad de la familia en orden a la educación de sus hijos y su derecho a elegir libremente el tipo de escuelas que a su criterio sea el más conveniente. El Concilio Vaticano II los ha recogido y proclamado con toda claridad[1].

1 Notemos los términos precisos con que el Concilio sintetiza los principios relativos a la familia, en orden a la educación. Trascribimos algunos que son estrictamente filosóficos.

"Puesto que los padres han dado la vida a los hijos, tienen la gravísima obligación de educar a la prole, y, por tanto, hay que reconocerlos como los primeros y principales educadores de sus hijos. Este deber de la educación familiar es de tanta trascendencia, que, cuando falta, difícilmente puede suplirse. Es, pues, deber de los padres crear un ambiente de familia animado por el amor, por la piedad hacia Dios y hacia los hombres, que favorezca la *educación íntegra personal y social* de los hijos. La familia es, por tanto, la primera escuela de las virtudes sociales, que todas las sociedades necesitan" (*Gravissimum Educationis*, nº 3).

"Es necesario que los padres, cuya primera e intrasferible obligación y derecho es educar a los hijos, gocen de absoluta libertad en la elección de las escuelas. El poder público, a quien corresponde amparar y defender las libertades de los ciudadanos, atendiendo a la justicia distributiva, debe procurar distribuir los subsidios públicos de modo que los padres puedan escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos" (ibíd., nº 6).

Las Naciones Unidas reconocen también explícitamente que "los padres tendrán el derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrán de dar a sus hijos" ("Declaración Universal de Derechos Humanos", art. 26, 3).

II. EL ESTADO COMO EDUCADOR.

Después de la familia, la sociedad que en el orden natural tiene especiales obligaciones y derechos sobre la educación, es la sociedad civil. Ésta es la "unión de las familias e individuos en orden a lograr el bienestar temporal de todos sus miembros". Este "bienestar temporal" es el "bien común" propio de la sociedad civil, y consiste en que se aseguren las condiciones y el ambiente adecuado para que todos puedan desarrollarse integralmente como personas humanas. Esas condiciones y ambiente para el desenvolvimiento integral de la persona no son otra cosa que la suficiente cantidad de bienes de consumo materiales, culturales y espirituales, para que los individuos y las familias puedan desarrollarse de manera adecuada.

La primera forma de sociedad civil ha sido la "ciudad" (la "polis"). La unión de varias ciudades dio lugar a la "sociedad civil" más amplia, formada por ciudades con alguna afinidad entre sí, de donde han surgido las "naciones".

El término "Estado" se usa en dos sentidos: uno, como sinónimo de "sociedad civil", esté constituída por una o varias naciones; otro, como la "estructura gobernante" de la sociedad civil o nación; y es sinónimo de la "autoridad pública", por contraposición a los simples ciudadanos.

Pero tratándose de las obligaciones o derechos en orden a la educación, las conclusiones a que se debe llegar son las mismas; ya que el Estado, como estructura de gobierno, es el ejecutor de los derechos y obligaciones del Estado como sociedad civil. En realidad, el sujeto directo de obligaciones y derechos es "la sociedad civil"; el gobierno o la autoridad pública debe tratar de hacer efectivas las obligaciones y los derechos de la sociedad. Los principios que sintetizan las obligaciones y derechos de la sociedad civil, en orden a la educación, suelen reducirse a cuatro:

1) *promover* la educación de todos los miembros de la sociedad;

2) *tutelar* los derechos y posibilitar el cumplimiento de las obligaciones de los ciudadanos;

3) *función subsidiaria* de suplir las necesidades en orden a la educación, que no puedan ser cumplidas por las organizaciones privadas o los ciudadanos mismos;

4) *creación de institutos educativos específicos.*

Los tres primeros, que son los fundamentales, surgen del hecho de que la sociedad civil está integrada por "personas", y, por tanto, debe tener el sello y la estructura "personalista". En efecto, por el hecho de que la "persona" es lo más perfecto en la naturaleza, representa la cúspide de toda la realidad del mundo, y, en consecuencia, todo está ordenado y subordinado al servicio y promoción de lo personal, esto es, a que se realice lo mejor posible el ideal de la persona.

1. *Promoción de la educación.*

Es evidente que si el fin de la sociedad civil es la promoción del bien común, la sociedad debe promover la educación, ya que ésta es uno de los más importantes constitutivos del bien común. Hemos visto que la "educabilidad" es una propiedad de la persona humana; ahora bien, la primera forma concreta con que el Estado debe promover la educación es haciendo que se respeten los derechos a la educación de los miembros de la sociedad, sea como individuos o como grupo familiar. La persona tiene derecho a educarse según su propio criterio; y la familia, como hemos visto, también a educar a los hijos según su leal saber y entender.

2. *Función tutelar.*

Es posible, y aun frecuente, en la sociedad humana, formada por personas pero "imperfectas", que algunos ciu-

dadanos no respeten los derechos de otros, y, en el caso de la educación, que algunos grupos o particulares traten de aprovechar la necesidad que el hombre tiene de educarse para someterlo y obligarlo a un tipo de educación que en el fondo él no querría. Así como el Estado debe hacer respetar el derecho a la vida y a la integridad corporal, el derecho a la libertad en la elección de la profesión y trabajo, mucho más debe hacer respetar los derechos de los individuos y los grupos a la libre elección de su tipo de educación, ya que ésta es definitiva en la formación de la personalidad de cada uno.

3. *Función subsidiaria.*

El "principio de subsidiariedad del Estado" rige en todos los órdenes de la vida de la sociedad civil, precisamente por hallarse ésta integrada por "personas". Toda persona es una "in-sistencia", un centro interior, que debe dirigirse desde sí mismo y que debe desde sí integrarse en el mundo que le rodea. En realidad, las personas humanas se han unido en sociedad para suplir, por medio de la acción común, lo que cada uno solo no puede lograr, a pesar de su inclinación a realizarse por sí mismo. Esto da a la sociedad, como tal, el carácter de "subsidiariedad" en todos los aspectos del desarrollo de la persona humana. Lo que el hombre puede hacer solo por sí mismo, no necesita hacerlo con el concurso de la comunidad. Así, por ejemplo, los actos de caminar, comer, dormir, que el individuo puede realizar por sí mismo. La misma familia, respecto de los hijos, tiene la función de subsidiariedad como el Estado respecto de los ciudadanos. A los niños, la familia los va ayudando en todo aquello que ellos todavía no pueden hacer por sí mismos. Es una ley de la naturaleza, que ante todo debe aplicarse a la persona humana, ya que ésta no sólo puede y debe adoptar por sí misma decisiones, sino que ella se da cuenta de su situación y

tiene la exigencia "óntica" y "ética" de actuar conforme a su ser interior.

La sociedad civil, pues, o el Estado, han sido creados para suplir las deficiencias de los individuos y los grupos mismos, y, por tanto, su función es, *ante todo*, "subsidiaria". No hace falta decir que, tratándose de la educación, el principio de subsidiariedad tenga que ser considerado todavía como más necesario. Sin duda que en la adquisición de la verdad y en la autoubicación de la persona en el universo, es ella, en el fondo, la que tiene que decidir desde sí y por sí, y, en consecuencia, a ella le pertenece el primer esfuerzo. Por eso tiene la mayor responsabilidad en la educación, que ella adquiere, bajo su propia iniciativa y control.

En la práctica, pues, en el terreno de la educación el ideal sería que los particulares o las familias proveyesen con sus iniciativas todas las posibilidades de la educación en la sociedad civil. Sólo "tanto cuanto" los particulares no provean, debe el Estado tomar la iniciativa de crear, promover y controlar instituciones educativas.

Es cierto que en el mundo actual son tan complejas las condiciones sociales, que en todos los Estados la misma autoridad pública debe crear numerosas instituciones educativas en todos los niveles. Pero nunca se debe olvidar el principio de subsidiariedad, a fin de que se creen las escuelas oficiales sólo para suplir la deficiencia de la iniciativa privada. En síntesis:

El Estado, ante todo:

a) debe estimular la creación de posibilidades y colaborar en el mantenimiento de las iniciativas privadas en la educación;

b) debe ir creando solamente aquel número de escuelas e instituciones educativas, científicas y culturales que sean necesarias para llenar el vacío que la iniciativa particular deja.

Es fácil comprender que este "principio de subsidiariedad" no es más que una consecuencia lógica del hecho de que la sociedad civil esté formada por "personas humanas". Recordemos el principio lógico de que la sociedad y sus instituciones tienen como "sujeto" y "fin" la "persona humana" [2].

Debemos decir, una vez más, que el Estado, como tal, no es de suyo "educador", sino "ordenador" de la sociedad, y, por eso, debe aplicarse el principio de subsidiariedad dentro de cada nación. Lo mismo podemos decir acerca de la función subsidiaria de los organismos internacionales. En realidad, en todos ellos (Naciones Unidas, Unesco...) se tiende a respetar, ante todo, la voluntad de los propios Estados miembros de dichos organismos, a fin de que ellos sean por sí mismos los que decidan sus estructuras internas y el modo de desarrollarse cultural y socialmente.

4. *Creación de institutos educativos específicos.*

Pero, además de la creación de instituciones estatales de educación general en virtud de su función subsidiaria, el Estado puede crear y es conveniente que cree, aquellos institutos educativos específicos que son de interés particular para el Estado mismo, como es para la preparación de las fuerzas armadas, las de seguridad y los diplomáticos.

También se debe tener presente que la creciente complejidad del progreso científico y tecnológico moderno ha

[2] He aquí cómo la Iglesia sintetiza las obligaciones del Estado. Notemos que se trata de afirmaciones que se basan en la naturaleza misma de la persona humana, la familia y la sociedad.

"Obligación de la sociedad civil es proveer de varias formas a la educación de la juventud: tutelar los derechos y las obligaciones de los padres y de quienes intervienen en la educación y colaborar con ellos, completar la obra educativa, según el principio de la acción subsidiaria, cuando no basta el esfuerzo de los padres y de otras sociedades, atendiendo a los deseos paternos; y además, crear escuelas e institutos propios según lo exija el bien común" (*Gravissimum Educationis*, nº 3).

tenido, como consecuencia, la necesidad de realizar cuantiosas inversiones en el campo de la educación, la ciencia y la cultura. A veces, sólo los Estados más desarrollados logran tener recursos suficientes. Por lo mismo, se ha hecho necesario, no sólo la mayor presencia del Estado, sino también de las sociedades internacionales, tales como las Naciones Unidas y sus organismos subsidiarios. Pero es asimismo interesante volver a recordar que los mismos organismos internacionales reconocen el principio de subsidiariedad respecto de los Estados miembros, ya que no sólo respetan su soberanía política y económica, sino que tratan siempre de apoyar sus iniciativas y proyectos con gran respeto a las culturas regionales y nacionales.

Volveremos a hacer nuevas apreciaciones sobre el Estado y la educación al desarrollar el principio de libertad de enseñanza.

III. La Iglesia como educadora.

1. *La Iglesia Católica: dos advertencias.*

a) Vamos a referirnos en estos análisis al caso concreto de la Iglesia Católica, ya que a ella pertenece la gran mayoría de la población hispanoamericana. Con particular frecuencia, el caso "Iglesia y educación" se plantea en América latina en relación con la Iglesia Católica.

Pero adelantamos ya, que todo lo que en la primera parte de nuestro análisis diremos de la Iglesia Católica, como "sociedad humana o natural", se aplica también a todas las Iglesias o sociedades de carácter religioso, sea cual fuere su confesión particular.

b) La Iglesia Católica puede ser considerada desde dos puntos de vista, que nos muestran aspectos distintos entre sí, pero que se integran con armonía y mutuo complemento.

— Como "sociedad humana o natural", es decir, formada libremente por los hombres, como una de tantas sociedades que los individuos tienen derecho a formar en la sociedad; pero con el fin común específico de la promoción religiosa del hombre.

— Como "sociedad divina o sobrenatural", es decir, establecida directamente por Jesucristo, que le ha dado el contenido y la estructura básica, con una "misión" a cumplir en la ciudad temporal.

Como es fácil comprender, en el primer caso se llama "sociedad religiosa o natural"; en el segundo caso se llama "sociedad religiosa sobrenatural".

2. *La Iglesia Católica educadora, como sociedad humana.*

a) Los derechos fundamentales.

Los derechos y deberes de la Iglesia, considerada como sociedad humana, en orden a la educación, se encuadran, sobre todo, en los tres grandes derechos de la persona humana en toda sociedad:

— el derecho a la libertad de asociación;
— el derecho a la libertad de religión;
— el derecho a la libertad de educación.

Estos tres derechos son propios y naturales de toda persona humana, ya sea como individuo, ya sea como asociada con otros individuos. En este caso se trata de los derechos como sociedad o conjunto de personas, libremente asociadas para un fin común.

— Por los derechos naturales de la libertad de asociación y de religión, los ciudadanos católicos pueden constituir su asociación religiosa, según la religión católica, con su propia estructura, autoridades y finalidades.

— Por el derecho de libertad de educación, que es propio del individuo solo o asociado, se debe permitir a la

Iglesia el ejercicio de la educación, conforme a la concepción del hombre propia de la asociación, es decir, católica.

— En consecuencia, la Iglesia tiene el derecho, como cualquier otra asociación privada dentro del Estado, a fundar, sostener y dirigir instituciones educativas, sin otras restricciones que las que reclama el orden de la vida pública, que el Estado debe regular.

— Por supuesto, el principio de libertad de educación abarca todos los aspectos de ella, y por eso la Iglesia siempre ha reclamado el derecho a tener escuelas, acorde con su propia inspiración, en todos los niveles, primario, secundario, terciario, especializado y universitario, así como centros propios de investigación.

— El principio de libertad de educación comprende el derecho de controlar la orientación religiosa, ideológica, pedagógica, social y, en general, cultural de la institución educativa, esto es, la concepción del hombre, de la vida, de la sociedad, de la historia y del cosmos, que la escuela enseña y en virtud de la cual establece los contenidos y los métodos educativos.

La razón de esto es clara; pues el principio de libertad de educación se funda en el derecho del hombre (o institución respectiva) a la verdad, reconocida por uno mismo, lo que incluye los métodos de acceso a la verdad (contenidos y métodos de la educación) que deben ser también controlados por uno mismo. Sólo así un individuo o grupo se educa a sí mismo o a los otros con libertad, es decir, por sí mismo, cual corresponde a un ser que es "persona humana".

— Este derecho lo tiene la Iglesia, no sólo cuando se trata de instituciones dedicadas a la educación religiosa, sino también en el caso de instituciones educativas de carácter general, es decir, en que se enseña toda clase de conocimientos o ciencias teóricas y experimentales.

b) Educación en ciencias y técnicas profanas.

Esta extensión de los derechos de la Iglesia también a la educación humana integral, incluyendo las ciencias y técnicas profanas, se funda en tres razones: por el principio mismo de libertad de educación; por la conexión entre la religión y las ciencias profanas; por el servicio temporal de la Iglesia a la sociedad.

— La *primera* razón es obvia.

— La *segunda* es clara si se tiene en cuenta que todo sistema de educación está fundado en una "visión del hombre y del universo". Ahora bien, una parte importante de esta concepción del hombre y del mundo es la determinada base religiosa en que se inspira. Por ello resulta de especial importancia que todo el ambiente y orientación de una escuela tenga la adecuada conexión con la concepción religiosa que uno considera que expresa mejor la realidad de la experiencia humana y su situación histórica.

— En *tercer* lugar, además de la relación intrínseca que hay entre educación religiosa y educación humana general, la Iglesia es una sociedad inserta en la comunidad temporal, y, por ello, no puede ser ajena a las necesidades y aspiraciones de los miembros de la sociedad de la cual forma parte. Y una de las necesidades que siempre han sido y serán urgentes para el hombre en la sociedad es la educación, base de todo desarrollo del hombre.

Si es comprensible que la Iglesia siempre haya tenido instituciones destinadas a la asistencia de los enfermos o al cultivo de la ciencia y del arte, mucho más lo es que ponga a disposición de la sociedad centros de educación que respondan a las necesidades y aspiraciones de la sociedad misma.

La historia nos permite una comprobación palmaria del gran servicio que la Iglesia ha prestado a la educación, apenas tuvo posibilidad de ello. Desde los primeros siglos de

la era cristiana fueron las sedes episcopales verdaderos centros de cultura y de educación. Las universidades europeas nacieron bajo el impulso de la Iglesia, albergando a la vez las ciencias sagradas y profanas. Fue un gran servicio a la promoción integral del hombre, según las necesidades de cada tiempo, que abarcó siempre todas las ciencias.

Si es cierto que a partir del siglo XVIII las universidades se fueron separando de la dependencia del Papa (aunque no siempre de la religión), no es menos cierto que la Iglesia siempre siguió tratando de prestar a la sociedad este servicio. En especial, en el mundo contemporáneo puede ofrecer, en todos los continentes y en medio de todas las culturas, instituciones educativas de gran prestigio que contribuyen al desarrollo de los individuos y los pueblos[3].

3. *La Iglesia educadora por misión sobrenatural.*

Pero la Iglesia, además de tener las características de "sociedad humana", por estar fundada por hombres e integrada en una comunidad humana, tiene un deber y un derecho especial en orden a la educación: por cuanto ella es una institución "sobrenatural", que bien se puede llamar "sociedad divina", en cuanto ha sido establecida directamente por Jesucristo. No es una simple creación de un hombre inspirado o de un grupo de iluminados, como es el caso de tantas religiones. La Iglesia sabe y profesa haber sido instituída por Cristo, el Hijo de Dios hecho hombre, quien fundó su Iglesia, como Hijo de Dios, con su voluntad divina, para que fuese la prolongación de su obra de salvación espiritual para toda la humanidad. El doble mandato de Cristo a los Apóstoles, "id y enseñad a todas las gentes, y bauti-

[3] Juan Pablo II ha podido afirmar con toda verdad que la Iglesia puede "con pleno derecho enorgullecerse de ser, en cierto sentido, la madre de la Universidad" (discurso en la Universidad Católica de Washington, 7/10/79).

zad . . .", lo asumió la Iglesia a través de los tiempos, como una misión de trasmitir a la humanidad las enseñanzas sobre la doctrina especial que Cristo ha revelado al hombre y las normas de vida para realizar su destino.

Por este motivo, la Iglesia es "educadora" por misión divina, y, por tanto, tiene el deber y el derecho especial de trasmitir su mensaje por todos los medios adecuados, uno de los cuales, entre los más importantes, es la educación.

En este sentido, la misión "sobrenatural" de la Iglesia como educadora, de la cual fluyen sus derechos y deberes de educar, es superior a las estructuras naturales de la sociedad, y, por ello, el Estado debe dejar a la Iglesia plena y especial libertad en el cumplimiento de su misión.

Es natural que este reconocimiento de un derecho "especial" (sobrenatural) de la Iglesia Católica por parte del Estado sólo puede ser aceptado, con lógica, por aquellos Estados o gobernantes que hayan reconocido previamente el carácter "sobrenatural" de la Iglesia y la realidad de su misión "divina" en el sentido estricto de la palabra, es decir, emanada directamente de Dios.

Pero para los Estados o gobiernos que no han reconocido esa estructura especial sobrenatural de la Iglesia, y, en consecuencia, no pueden aceptar que ella tenga una misión "sobrenatural", la lógica sólo les impone el trato que corresponde a los derechos naturales de toda persona humana y de toda asociación formada por personas, que debe ser reconocida, respetada y aun promovida por el Estado. Como cualquier otra asociación, la Iglesia puede ejercer sus derechos y capacidad en orden al bien común de la sociedad política de que forma parte, y bien sabido es que entre los derechos fundamentales se cuenta el de la libertad de educación.

En realidad, lo que estrictamente necesita la Iglesia Católica (tanto en los Estados de mayoría católica como

en los que sólo haya una pequeña minoría, o aun en los Estados no cristianos) es que se le reconozca ese derecho natural, propio de toda sociedad formada por hombres, para buscar la verdad y para exponerla según su leal saber y entender. Cuando a la Iglesia se le respeta esta libertad fundamental, puede ya desenvolverse por sí misma, por cuanto es ella una sociedad formada por Cristo, con sus propios recursos doctrinales, y no necesita de un apoyo especial del Estado, ni aun del mismo Estado católico, para poder cumplir plenamente su misión[4].

IV. El principio de "libertad de enseñanza".

En los análisis realizados, tanto en el capítulo anterior como en el presente, hemos hablado con frecuencia del derecho a la educación, tanto de las personas como de las asociaciones, en especial de la familia, el Estado y la Iglesia.

Ver especialmente cuanto hemos dicho sobre la "exigencia óntica" y la "exigencia ética", de aprender y enseñar, que se hace manifiesta tanto en el educando como en el educador.

Tal derecho se expresa con frecuencia por el llamado "derecho de libertad de enseñanza", fórmula que quiere expresar los derechos y aspiraciones de todo ser a la adquisición o trasmisión de la educación, sea enseñando, sea aprendiendo, sea por parte del educador o del educando.

El principio de libertad integral de educación, que puede también llamárselo *principio de libertad integral cultural*, lo hemos formulado de la siguiente manera:

[4] Las relaciones entre la Iglesia y el Estado han tenido a través de la historia diversas alternativas, aun entre Estados que se profesan católicos. No es éste el lugar para señalarlas. Remitimos a alguna autorizada *Historia de la Iglesia*, como la publicada por Ludwig Hertling, Ed. Herder, Barcelona, o al *Manual de historia de la Iglesia*, de Hubert Jedin, Ed. Herder, Barcelona (8 ts.).

"Todo hombre tiene derecho a un acceso libre a la verdad, comprobada por sí mismo, a aprender y a enseñar según aquellos métodos que crea más aptos para ello, sin más limitación que la que exige el respeto a un orden público básico y a la moral fundamental".

Vamos ahora a fundamentar con más detención el principio o el derecho de libertad de enseñanza, ya incluído en análisis anteriores[5].

1. *El fundamento.*

Es la esencia misma del hombre como centro interior o in-sistencia.

a) Por ser-en-sí y actuar desde sí.

Cada persona debe por sí misma conocer la verdad.

No puede ser sustituída en ello por otra persona o grupo social. El conocer es una función estrictamente personal. Pueden ayudar la instrucción y el ambiente social, pero es cada persona quien conoce desde sí o no conoce. Si admite algo sólo porque desde afuera se lo imponen, actúa contra su propia esencia de conocer desde sí. Lo cual equivale a decir que cada uno busca y conoce la verdad por sí mismo. Esa es su estructura y debe actuar como tal, y por eso hemos llamado una "*exigencia óntica*" a ese impulso natural del hombre por conocer, por saber más y más. La tendencia a la verdad es un impulso natural e ineludible de nuestro ser y frustrarlo sería actuar contra la esencia más íntima del hombre. El reconocido "derecho de toda persona humana a la educación" tiene el fundamento filosófico en la estructura óntica de la persona (ser-en-sí).

[5] Nos hemos referido a este tema en dos de nuestras obras: *Libertad y cultura*, Ed. Club de Lectores, Bs. As., 1964; *Libertad de enseñanza y enseñanza religiosa*, Ed. San Miguel, Bs. As., 1946.

b) Por la estructura social de la persona.

Cuanto decimos de la adquisición de nuevos conocimientos, de la tendencia de la persona hacia la verdad "desde sí", debe entendérselo también de la comunicación o trasmisión de la verdad a otras personas. Por su misma estructura óntica la persona tiende a comunicar sus conocimientos a los demás. Es un impulso interior de la naturaleza a ser más y a comunicar el ser más a las otras personas, que se cumple cuando enriquecemos el ser de los otros con nuevos conocimientos. Se trata, como hemos dicho antes, no de un capricho o juego placentero, sino de una "exigencia óntica" y de una "exigencia ética" del centro interior, y por lo mismo de un derecho y una obligación irrenunciables.

2. *La extensión.*

Los diversos aspectos implicados en el principio de libertad de aprender hemos tratado de expresarlos en la siguiente formulación: "Todo hombre tiene derecho al acceso libre a la verdad comprobada por sí mismo y, en consecuencia, a elegir los métodos de acceso a la verdad que considere más aptos para ello" [6].

Hemos incluído la libre elección de los "métodos", porque éstos en cierta manera ya implican determinado condicionamiento del camino que se va a seguir en la búsqueda o trasmisión de la verdad.

Esta libertad en la elección del método implica el derecho a elegir aquel sistema de aprender o enseñar que uno juzgue más apto, en el cual se incluye la libertad de elección de centros de enseñanza, profesores, programas, exámenes, sistema pedagógico, en una palabra, elegir el ambiente total de una institución docente que uno crea más apto.

[6] En *Libertad y cultura* (p. 33).

3. *Las limitaciones.*

Por supuesto, toda libertad debe mantenerse dentro del orden de la razón, de lo contrario degenera en libertinaje o arbitrariedad, que atentan contra la misma estructura óntica y dignidad de la persona humana.

a) Limitación legítima.

Todo ejercicio de la libertad exige que se tenga respeto a las legítimas libertades individuales de los demás, a un orden público básico y a una moral pública, sin lo cual es imposible la convivencia humana.

b) Limitación ilegítima.

Consiste en la imposición de un sistema educativo determinado, sin tener en cuenta la diversidad de aspiraciones de los educandos y educadores. Se trata entonces del "monopolio educativo".

Éste siempre desconoce la dignidad de la persona humana en aquello que es más esencial, es decir, en su cultura, en su inteligencia, ya que no le permite a ésta actuar plenamente "desde sí".

En el grado en que el monopolio se aplica, tanto por un grupo determinado o por el Estado mismo, se atenta contra el principio de libertad de enseñanza.

Cuando el monopolio es total y exclusivo, lo que sólo puede lograr el Estado, se impone a todos los ciudadanos el mismo tipo de enseñanza, de orientación, de programas, de ambiente, etc. Aquí estamos frente al mayor desconocimiento de la dignidad de la persona. Es evidente que se desconoce su estructura óntica más íntima y que se le fuerza a actuar dirigida desde afuera, enajenada, dejando de ser sí misma.

Por ello, dada la diversidad de aspiraciones y de modos de ser de cada persona, no puede haber en ninguna sociedad un sistema "monolítico" de la educación. Cierto "pluralismo", tanto en los métodos y programas, como en el ambiente ideológico de la escuela es la solución realista, que mejor respeta el derecho fundamental de la persona, la libertad de acceder por sí misma a la verdad, a la cultura[7].

7 Las Naciones Unidas, en su ya citada "Declaración Universal", dan por supuesto este principio de libertad cultural y de enseñanza en el art. 26, 2: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales". Por supuesto, la doctrina de la Iglesia Católica defiende este derecho humano de la libertad de enseñanza. Síntesis de sus principios, tanto cuando como en este caso formulan el simple derecho natural del hombre, como cuando se refieren a los que la Iglesia recibió de Cristo, se puede ver en su declaración *Gravissimum Educationis*, y en la *Dignitatis Humanae*, sobre la libertad religiosa, del Concilio Vaticano II.

Capítulo VII

EL FIN DE LA EDUCACIÓN: LA PERSONALIZACIÓN

I. Educación y finalidad.

1. *El problema.*

No hay autor que no se plantee la cuestión del fin de la educación. Es esencial. Ya que el fin es la razón de toda actividad humana. El ser humano siempre pretende algo cuando realiza una acción y, más todavía, una serie eslabonada de acciones, por un tiempo bastante largo, como es el caso de la educación. Sea cualquiera la filosofía que se profese, es necesario enfrentar con sinceridad cuál es el fin de la acción educativa. La mayoría de los autores concuerdan en reconocer que la educación tiene un fin determinado, el cual debe conducir y orientar el proceso educativo; es una meta, un ideal, al cual hay que acercarse en el mayor grado posible [1].

1 En la colección de estudios sobre los *Fines de la educación superior*, dirigida por W. D. Weatherford, reconociendo éste que "las metas educativas descansan en su concepto de la naturaleza del hombre", señala las dos grandes corrientes acerca de los fines de la educación: la "clásica" (nosotros diríamos humanista) y la "pragmática" (o, experimentalista, cuyo exponente principal es John Dewey). La clásica tiene como fin principal "el desarrollo mental",

Sin embargo, hay algunos autores que responden negativamente a la pregunta sobre el fin de la educación. Para ellos no hay un fin, un ideal, un modelo, una meta determinada de la educación: ésta debe limitarse a que el educando (el niño, el joven y el adulto) se vaya abriendo cada vez a nuevas perspectivas, no importa cuáles sean ellas. Lo que interesa es su desarrollo en aquella dirección hacia la cual con pura espontaneidad tiende desde dentro de sí, sin que haya una meta, un fin determinado del proceso, un horizonte que lo oriente. Hemos tenido presente en esta descripción la actitud de un conocido educador: John Dewey, al cual han seguido, sobre todo en los Estados Unidos de Norteamérica, los partidarios de la "progresiva" o "nueva" educación [2].

No cabe duda de que resulta un tanto extraña esta actitud, que va contra la misma experiencia humana, la cual siempre tiene ante la vista algún fin para sus acciones. Siempre actuamos por algo. Por eso, la gran mayoría de los autores insisten en que la educación tiene un fin, que debe irse alcanzando o realizando a medida que el proceso avanza y que resulta como el faro iluminador del camino

---

"el desarrollo más elevado de las facultades del ser racional". Por eso enseña "a pensar y a valorar", según "valores objetivos y universales"

"Así, el desarrollo mental incluye no simplemente un estudio del análisis nacional, sino de los valores y de la virtud también".

El "pragmático" sostiene, por su parte, que "el fin principal de la educación es ayudar al individuo a desarrollar sus facultades hasta el maximo. Puesto que el pensamiento no tiene ningún objeto fuera de la experiencia, sólo a través de la experiencia debe alcanzarse la educación". Para este tipo de educación "no pueden existir valores universales y objetivos, siendo sólo el desarrollo de cada individuo el objetivo central". La inconsecuencia de un fin de la educación sin valores universales y objetivos la hemos notado ya en el texto. El mismo Weatherford nota que "esa capacidad (de discernir los valores universales y objetivos) es esencial en los tiempos presentes y en cualesquiera otros" (Weatherford, *Fines de la educación superior*, Ed. Uteha, México, 1963, p. 3).

[2] "El proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin" (*Democracia y educación*, 1957, p 58). Es una idea repetida de muy diversas maneras en las obras de Dewey. "El proceso continuo, ése es el fin y el bien" (*Moral principles in education*, p. 241).

que el educador y el educando deben seguir. Más aún, los mismos que no admiten, *en teoría*, que el proceso de la educación tenga un fin determinado, *de hecho* siempre "suponen" un fin concreto de la educación, como lo hace el propio Dewey[8].

Creemos que la previa aclaración de los conceptos filosóficos sobre el fin y luego el análisis de la experiencia y aspiraciones humanas en el proceso educativo nos podrán orientar sobre el tema.

2. *Aclaración de conceptos.*

El fin como límite y término. Fin es una palabra latina que significa el acabamiento en un orden determinado: el acabamiento de un camino, de una línea, de un proceso, de una obra de texto, de una reunión, de la vida. Tiene así el sentido del "límite" físico, material, temporal. Cuando se llega al término de un orden, realidad física o proceso, se habla de cumplido, realizado, que ya está "perfecto" (*perfectum*, en latín, significa "todo hecho"), acabado. Y por cierto, llegar a sus límites, a su fin, no quedarse a medias, es la "perfección" de una cosa o actividad.

[8] He aquí algunos en que explícita o implícitamente suponen *un fin de la educación*: "Es la liberación de las capacidades individuales en el crecimiento progresivo, dirigido a fines sociales" (*Democracia y educación*, 1953, p. 105). "Intuición social, fuerza social e interés social, tal es la trinidad de la educación moral" (*Moral principles in education*, p. 43) Como se ve, para Dewey hay un fin de la educación que es la debida inserción del hombre en lo social. Así, la "sociedad" resulta "el fin y el bien", absoluto, norma de la educación moral, es decir, de la educación del hombre como tal. Con ello desvaloriza al individuo humano, subordinándolo al bien de la sociedad al poner a ésta como lo absoluto. De este modo anula sus buenos deseos de defender ante todo su principio de espontaneidad, de personalidad individual y de libertad. Por eso repite: "La escuela es primariamente una institución social" (*Mi credo pedagógico*, p. 57) Pero en la sociedad el Estado es sólo "director de orquesta" que deja juego a la "libre asociación" (*La reconstrucción de la filosofía*, ps. 268 y 269). Ahora bien, si el "director" representa a la sociedad, que es el bien absoluto, sin que haya un principio superior a ella (Dios), ¿qué libertad le queda al individuo frente a la sociedad y al Estado, su inapelable "director de orquesta"?

El fin como resultado. Pero cuando se trata de un conjunto de acciones sucesivas, concatenadas unas con otras para producir ciertos efectos, se llama fin propio del proceso al resultado que naturalmente se sigue del conjunto de las acciones. Toda acción tiene un resultado propio, sea quemar, mojar, golpear, unir, separar, etc. Así, el resultado natural de un proceso es el fin o acabamiento "propio" de dicho proceso. Sobre estos datos de experiencia los filósofos han definido el concepto de fin en relación con una acción o una serie de acciones (proceso).

Fin es aquello por o para lo cual se realiza alguna actividad. En otras palabras: fin es aquello a lo cual tiende una acción o una serie de acciones relacionadas entre sí (proceso). Así, por ejemplo, el fin de la serie de acciones que integran los estudios universitarios es obtener el título.

Ahora debemos preguntarnos: la educación ¿tiene un fin?; ¿cuál es ese fin? Son dos preguntas que ningún filósofo de la educación puede soslayar.

3. *Educación sin finalidad.*

Como antes hemos dicho, algunos autores, los menos sostienen que la educación no tiene un fin determinado. La respuesta resulta paradójica, tratándose de una actividad tan consciente y de tanta responsabilidad cual es la educación. Hemos mencionado la actitud negativa de Dewey al respecto.

Esta actitud tiene su origen en su antropología filosófica, es decir, en su concepción del hombre. Para él, el hombre no viene al mundo con una naturaleza determinada, y, por tanto. no viene con un ideal "ya programado", sino que es un centro interior autoconsciente, con impulso para desarrollar una serie de potencialidades que trae consigo: pura interioridad y espontaneidad son la esencia del hombre; buscar siempre direcciones nuevas porque no se halla enca-

denado por ningún ideal o fin último de su ser que deba alcanzar. El ser del hombre está abierto a todas las posibilidades sin limitarse a ninguna determinada. De ahí que la educación consista simplemente en multiplicar las experiencias, los procesos, los tanteos de nuevos progresos.

Como es fácil de advertir, la teoría del fin de la educación de Dewey se basa en su concepción filosófica de la esencia del hombre. La educación no tiene ningún fin determinado, porque el hombre no tiene tampoco en su esencia ningún modo de ser determinado[4].

[4] Como ya hemos indicado, es característica de Dewey la actitud radical que niega la validez permanente de los valores, su objetividad y su relación con un Principio Superior.

Recojamos algunas citas sobre su "moral sin principios": "El principio no es lo que justifica una actitud, pues el principio no es más que otro nombre para la continuidad de la actitud. Si la actitud tal como se manifiesta en sus consecuencias es indeseable, actuar por principio es agravar el mal. Y un hombre que se enorgullece de actuar por principios es probablemente un hombre que insiste en seguir su propio camino, sin aprender de la experiencia cuál sea el camino mejor. Se imagina que algún principio abstracto justifica su plan de acción, sin reconocer que su principio necesita justificación" (*Democracia y educación*, p. 361). Sin duda que todo principio necesita justificación; pero, una vez justificado, se convierte en orientador de la acción si ésta no quiere ser irracional. Pero Dewey insiste en que la experiencia es la única que cuenta, sin valores ni fines: "El crecimiento mismo [la acción y la experiencia] es el único fin moral" (*Moral principles in education*, p. 241).

Sin embargo, contrariamente a su teoría de que la educación no tiene ningún fin ni moralidad fuera del crecimiento mismo, repite con frecuencia, como hemos ya notado, que el fin de la educación y la medida de moralidad es la inserción en la sociedad: "Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral. Las cualidades morales y sociales de la conducta son, en último análisis, idénticas entre sí" (*Democracia y educación*, p. 366). Sin duda que las cualidades sociales de la conducta son una parte necesaria de la educación moral, pero reducirlo todo a lo social es caer en un sometimiento del individuo a la sociedad, otra contradicción dentro de la prioridad, que por otra parte quiere asignar Dewey al individuo.

El ilustre profesor de Filosofía de la universidad de Yale, Braud Blanshard, en su estudio *Los valores: estrella polar de la educación*, realiza una crítica muy adecuada de John Dewey, mostrando el error fundamental de su filosofía, basada en el experimentalismo, en la técnica, en el instrumentalismo. Por de pronto señala que al método experimentalista de Dewey se atribuye que

No hace falta notar que en esta misma actitud explícita o implícitamente, se hallan aquellas filosofías irracionalistas que sostienen que el hombre no tiene una razón de ser, ni esencia ni naturaleza determinada, conforme a la cual tenga que desarrollarse o actuar. No habría ninguna norma, establecida previamente, para el ser o el actuar del ser humano. En esta orientación, podemos citar las posteriores corrientes de la filosofía existencialista, duras a veces en sus fórmulas, pero en el fondo coincidentes con la antropología filosófica de Dewey [5]. El hombre no tiene ninguna esencia determinada, sino que su esencia se va haciendo con su existir. El fin de la existencia humana no es realizar una esencia o un modo de ser determinado que en cierta manera lo recibe

---

la escuela norteamericana no haya producido suficientes técnicos, cosa que nosotros tuvimos ocasión de comprobar en nuestra visita a varias instituciones educativas de los Estados Unidos, poco después de que los rusos sorprendieran al mundo lanzando su primer Sputnik. Todos se quejaban de que al permitir que cada alumno hiciese su carrera a base de las experiencias de su preferencia individual, éstos habían elegido lo más fácil y no tenían suficiente número de ingenieros altamente capacitados. Pero leamos al mismo Blanshard:

"Por eso llamaba a su teoría instrumentalismo. Resulta irónico que Dewey, campeón de la instrucción tecnológica, sea culpado ahora por muchos de ser el causante de la existencia de escuelas que no producen suficientes técnicos. Pero nuestra pregunta es si tuvo razón al sostener que la instrucción técnica contribuye en forma tan directa o tan abundante al descubrimiento de los valores como contribuye al estudio de las humanidades.

"No creo que haya tenido razón.

"Indudablemente, Dewey contribuyó mucho a borrar la monotonía de la escuelita de ladrillo al insistir en que la vida consistía en hacer cosas, en que la educación debía de ser una especie de prefacio de la vida y en que el niño podía aprender haciendo las cosas y hasta jugando. Todos somos pragmáticos de los cinco a los diez años. Pero me inclino a creer que la persona que sigue siendo pragmática a los cuarenta, padece de retraso mental. La persona que limita los frutos del espíritu a aquellos que pueden ser puestos a prueba por la acción, más que librarse de un dogmatismo viejo se encadena en un dogmatismo nuevo" (en Weatherford, *Fines de la educación superior*, cap. *Los valores: estrella polar de la educación*, Ed. Uteha, México, 1963, ps. 96-97).

[5] Ver nuestro estudio: *Sartre y su existencialismo*, Ed. Espasa-Calpe, Bs. As., 1952.

programado, sino la existencia misma. En consecuencia el fin del proceso educativo es el proceso mismo [6].

Sin embargo, hay en todas estas fórmulas una gran ambigüedad, apoyada en presupuestos filosóficos que no se adaptan a la realidad misma del hombre. Pero bien sabemos que la primera condición del filósofo es tener en cuenta los datos de la realidad, tal como se nos da. Y en este caso se trata de una realidad muy importante que es la del hombre mismo. Fundados en estos datos, vamos a analizar el problema.

4. *Exigencia vital o empírica de un fin de la educación.*

La experiencia del modo de ser humano, el de uno mismo y el de los demás, siempre se nos presenta con una manera de ser determinada. Es una realidad que está ahí, cuya base se nos da ya hecha, con sus caracteres específicos de ser humano y con sus rasgos individuales distintos en cada uno de nosotros. Este es el material con el cual tenemos que actuar por necesidad, y no podemos cambiar sustancialmente su contenido. No lo creamos nosotros a nuestro placer o a

[6] La falla fundamental de la filosofía de la educación de Dewey, repetimos, está en su antropología filosófica, según la cual el hombre no tiene una esencia determinada que realizar y por eso se debe desarrollar por su crecimiento basado en la experiencia, sin un fin moral determinado, según aparece en las citas de las notas anteriores. Al anular los principios morales trascendentes al hombre y a la sociedad, aquél queda sin rumbo fijo y ésta de hecho también. Moral sería, para Dewey, no algo absoluto, sino lo que en cada momento determina la sociedad: "Los motivos morales no son, en último término, ni más ni menos que intención y fuerza social, puesta al servicio de los intereses sociales y de los fines sociales" (*Moral principles in education*, p. 43). He aquí otro texto en que se niega los valores o principios morales determinados, reduciéndolos al pragmatismo social: ver en particular la cita que hemos trascrito en nota 4, sacada de *Democracia y educación*, p. 361. En esta larga cita aparece el sofisma fundamental de Dewey. No tiene en cuenta que los principios fundamentales se justifican por la experiencia básica del hombre, que se nos muestra con una *esencia determinada en muchos aspectos*, distinta de la del perro o de cualquier otro animal. Y ésos son los principios rectores de toda moral y educación, para el desarrollo de la esencia propia del hombre.

nuestro gusto, sino que lo encontramos ya hecho. Es decir, recibimos su base hecha. Yo me encuentro a mí mismo, con ese ser especial y particular que tengo y, en lo sustancial, no me puedo cambiar. Así me he encontrado a mí mismo y a los demás. No depende de mí el tener inteligencia mayor o menor, o el hecho de tenerla, o haber nacido en esta época y en estas condiciones de la historia. Yo no me he creado a mí mismo, sino que me descubro a mí mismo ya en la existencia, y con un modo especial de existir: puedo modificarlo en algo, pero siempre dentro de este molde que recibo hecho, y, por tanto, los cambios son cuantitativos (más o menos) o cualitativos (mejor o peor), pero no cambio mi esencia específica; no salgo fuera de la especie humana. Por eso no puedo progresar en cualquier dirección. O progreso en la dirección específicamente humana o me estanco y me anulo y destruyo. Es contra la experiencia humana afirmar que lo que importa es tener, cambiar y hallar nuevas experiencias, *sea cualquiera la dirección de ellas.* No cualquier nueva experiencia es progreso o avance, sino sólo aquella que está acorde con mi ser, con mi naturaleza, con mi estructura óntica. Así como no puedo experimentar sino aquellos alimentos que mi estómago puede asimilar, por cuanto debo tener en cuenta la naturaleza del estómago (y por eso no le doy piedras sino pan), así el conocimiento y las trasformaciones sobre mi cuerpo, sobre el mundo material y sobre los demás hombres, deben tener en cuenta el modo de ser, la naturaleza de cada uno, y, por tanto, ordenar mis experiencias hacia lo que esté acorde con dicha naturaleza, con dicha estructura óntica[7].

[7] Las expresiones como "el hombre tiene que hacerse", que Ortega y Gasset ha usado con frecuencia, tienen un sentido correcto, en cuanto el hombre tiene que desarrollar el ser y las facultades recibidas, es decir, se refieren no a que se haga como quiera, no a que se cree "otra personalidad metafísica", sino a que desarrolle y mejore lo que ha recibido al nacer como persona humana y como "esta" persona humana.

Como se comprende, el principio de Dewey, "el proceso por sí mismo", no es correcto, tomado en sentido absoluto. Porque lo que importa no es el proceso por el proceso, sino el proceso en tanto o cuanto está acorde con la naturaleza del ser en proceso, a fin de que los cambios respondan a las exigencias auténticas de él. De lo contrario no lo construyen sino que lo destruyen. No lo educan sino que lo deseducan, lo desintegran.

Pero esto equivale a decir que el proceso debe realizarse con una orientación determinada y exigida por las estructuras ónticas del ser en cuestión. Y en el caso del hombre esa "orientación determinada" está señalando una "meta", un "objetivo", un "fin" del proceso, que no es otro que el cumplimiento de las aspiraciones ónticas del ser del hombre: ello equivale a la perfección, al cumplimiento de dichas aspiraciones, a la realización del ideal del hombre. Porque éste es el "ideal" del hombre: aquel estado en que las aspiraciones que nacen del ser interior del hombre se cumplen; y si no plenamente porque siempre se puede avanzar más y más, por lo menos en un grado que ya permita gozar al hombre de una relativa y cada vez mayor satisfacción de ser y de saber y de vivir más plenamente su realidad humana.

En síntesis, el ser humano debe desarrollarse en una orientación determinada, por exigencia de su misma experiencia de la propia naturaleza; y la educación debe ayudar a lograr ese fin. Ello equivale a decir que la educación, como el hombre tiene un fin.

A esta conclusión hemos llegado por sólo el análisis de las estructuras ónticas del ser humano. Pero lo podemos confirmar por consideraciones de orden filosófico especulativo. La coincidencia aclara todavía más el tema.

5. *Exigencia teórica de un fin de la educación.*

Todo ser racional que realiza alguna actividad consciente siempre tiene ante sí un objetivo, un fin de su acción. Este principio nos lo confirma ampliamente la experiencia: siempre hacemos algo en orden a obtener un bien determinado: caminamos para ir a alguna parte o para pasear, o para hacer ejercicio; estudiamos para saber; trabajamos para ayudar a otros o para hacernos un instrumento propio, o para ganar dinero. Es una ley filosófica, es decir, de la esencia de la acción consciente: ésta siempre se realiza por algún fin[8].

Ahora bien, la educación es una acción, o mejor, una serie de acciones conscientes, ya que son de gran importancia para la vida humana, tanto para el educando como para el educador. En consecuencia, es una de las acciones humanas que más requieren y presuponen un fin, ya que tanto afecta al destino del educando. Como al realizar cualquier acción consciente, v. gr., estudiar, debemos tener a la vista "por qué" actuamos, mucho más para una actividad de tan grave responsabilidad cual es la de la educación, es

[8] Planchard plantea las cuestiones relativas a la esencia de la persona, a los principios morales y a la relación del individuo con la sociedad, el Estado, la libertad, etc., es decir, lo que nosotros hemos llamado la "filosofía fundamental" de la educación (p. 40). Afirma que "los fines inmediatos han de estar siempre subordinados a los supremos fines morales que el educador debe alcanzar" (p. 39). Y subraya muy bien la importancia del estudio filosófico de los problemas de la esencia del hombre y de los fines últimos de la educación:

"Nosotros respondemos que si este estudio no facilita directamente su trabajo, le aclara su sentido, y esto quizá sea más importante. Como consecuencia de no haber concedido una atención suficiente a estas cuestiones fundamentales, muchos educadores han permitido el desarrollo subrepticio de prácticas pedagógicas que no habrían admitido ciertamente, si se les hubiese revelado su verdadero significado e intención.

"No es difícil comprobar cuánto han influido sobre la enseñanza los sistemas políticos y filosóficos en estos últimos años" (Émile Planchard, *La investigación pedagógica*, Ed Fax, Madrid, 1960, ps. 40-41).

necesario tener un fin de ella, y no cualquier fin, sino aquel que verdaderamente corresponde al sujeto que estamos educando, es decir, al hombre como tal.

No vale afirmar que el fin es el desarrollo mismo y que basta ir apoyándolo con nuevos conocimientos y experiencias. Porque no cualquier desarrollo conviene al hombre, sino el que está acorde con las exigencias propias de su ser: uno es el desarrollo que pide la naturaleza del gato, del perro o del caballo; y otro el que pide la naturaleza del hombre.

Pero ¿cuál es el desarrollo que pide la naturaleza del hombre, el desarrollo *propio del ser del hombre*?

Ahí estaría el ideal del hombre, y alcanzarlo o acercarse a él lo más posible, será el *fin propio de la educación humana.*

6. *La personalización: fin de la educación humana.*

Es natural que el ideal de cada ser consista en alcanzar, dentro de la línea de su ser, la mayor perfección posible. Aspirar a otra cosa distinta es una utopía y lleva a la destrucción; quedaría por fuera de su propio ser, o contra su propio ser, lo cual sería una frustración o una negación. En cambio, cuando un ser realiza en el mayor grado posible lo que su "propia naturaleza" exige, se encuentra "satisfecho" en sus aspiraciones; su misión está cumplida; su ser está "realizado"; su ser está "perfecto", lo cual significa "del todo acabado" o terminado, y, por tanto, está feliz (si tiene conciencia de ello), sereno, "satisfecho". Ha alcanzado su ideal.

Aplicado este principio *obvio* al hombre, comprendemos que el ideal de su ser se alcanzará, *desarrollándose dentro de la línea de su propio ser, al máximo posible y con la mayor perfección posible.* Y como la esencia del hombre es, según hemos visto en nuestros análisis de antropología filosófica, el ser *persona,* el ideal y fin de la educación será que *el hombre vaya siendo una persona cada vez más per-*

fecta como tal, en una palabra, que sea cada vez más persona. El hacerse cada vez más persona, o una persona más perfecta, es, por tanto, el fin de la educación humana, que podemos expresar por el término *personalización*.

Cuanto más la educación haya logrado que el educando sea una persona más perfecta, más íntegra en sus características esenciales de persona, mejor habrá logrado que el educando realice su ideal de ser humano.

Como es fácil comprobar, el ideal de la educación y el ideal del hombre y el ideal de la persona humana coinciden: toda auténtica educación es *personalización*.

Sintetizando los análisis y observaciones precedentes, resulta claro lo siguiente:

a) Toda acción de un ser consciente debe tener un objetivo conocido e intentado, que es el fin de la actividad desarrollada.

b) La educación es acción humana altamente consciente, ya que es de gran trascendencia individual y social.

c) En consecuencia, la acción educativa debe tener un fin propio y determinado, al cual se orienta todo el proceso activo de la educación.

d) En términos filosóficos diremos que la acción educativa por su misma esencia debe tener un fin, es decir, hay en ella una "exigencia ontológica" de un fin de la educación.

e) Ahora bien, por su naturaleza, la educación es el desarrollo de las posibilidades del ser humano, intencionadamente dirigido a alcanzar su mayor perfección posible, conforme a su esencia o modo propio de ser.

f) Y comoquiera que la esencia del hombre, según hemos visto anteriormente, es el ser persona, la educación tendrá como fin el hacer al hombre lo más perfecto que pueda como persona, en una palabra, *personalizarlo* lo más posible.

g) Éste es el sentido de la afirmación: "el fin de la educación es la personalización".

Repetimos, pues, que educar es personalizar.

II. La educación esencial: personalización esencial.

Pero, ¿cuál es, en concreto, o en la práctica, ese fin de la educación que llamamos personalización? He aquí lo que interesa, ante todo, que el educador tenga a la vista.

1. *La esencia de ser persona.*

De hecho, todos los educadores y todos los filósofos de la educación tienen una "imagen ideal del hombre", que desean lograr por medio de la educación. Esa imagen es, en realidad, la que los orienta; y obtener un hombre acorde con esa imagen es, para ellos, el fin de la educación. Aun quienes niegan que la educación tenga un fin propio, se basan en su propia imagen determinada de lo que debe ser el hombre, y ése es para ellos el fin de su acción educativa. Esa imagen la da la filosofía del hombre que cada uno tiene. Por eso es tan importante una correcta concepción filosófica del hombre, es decir, una acertada antropología filosófica, ya que de ella depende que la educación esté orientada conforme a la realidad del hombre, en vez de destruirla o parcelarla.

Nosotros hemos tratado, con el mayor esfuerzo de objetividad posible y basándonos en el análisis de las experiencias del ser humano, de descubrir, en el capítulo dedicado a la antropología filosófica, cuál es la esencia más profunda y originaria del hombre, su más íntima y propia realidad. Hemos llegado a la conclusión de que esa íntima y primera realidad del hombre, su principio, base y origen de todas las características propias del hombre es el ser "persona".

Pero a la vez, hemos visto que la esencia de la persona consiste en ser un "centro interior", que *está-en-sí*, por su ser y por su conciencia, y por eso la hemos llamado *in-sistencia*. Ya hemos visto que el estar *en-sí* o *in-sistencia* es:

a) *ser-en-sí*, por afirmarse a sí mismo (autoconciencia);
b) *ser dueño de sí* mismo o ser sí mismo (autocontrol);
c) *actuar desde sí*, o por sí mismo (autodecisión).

Sólo en esa forma se realiza la esencia de la persona. No es que el hombre no sea siempre en su ser óntico una persona. Siempre lo es y no puede dejar de serlo. El ser persona lo tiene por naturaleza, es decir, desde que recibió el ser; literalmente hablando, por su "nacimiento" ("natura" y "naturaleza" vienen de "nacer"). Pero lo que importa es, no sólo que sea persona en sí mismo, sino que actúe, viva, obre, según su persona, es decir, que se desarrolle como persona, que se realice como tal.

Y eso es lo que la educación pretende en el fondo, que el hombre se desarrolle conforme a su ser, y no contra su ser; que se realice, y no que se destruya. Repetimos, éste es el sentido de la fórmula "educar es personalizar", puesto que el hombre es persona, que realice su esencia de persona lo más perfecta o adecuadamente posible, lo cual significa que actúe en todo como persona. Esto equivale a ser "auténtico", del término griego "autós", que significa "sí mismo".

Según esto, el fin de la educación humana, de toda educación humana, es decir, propia del hombre o conforme a su ser, es la "personalización" hacer al hombre más persona o más perfecto como persona; pero ser persona significa ser un centro interior o in-sistencia que está-en-sí y actúa desde-sí: lo que implica autoconciencia, autocontrol y autodecisión.

2. *Realización concreta de la personalización.*

Parecería que nos estamos moviendo en un plano muy teórico, muy abstracto y que estas fórmulas no afectan al

proceso real, vivido y complejo que es la educación: la actividad del educador, el esfuerzo diario de educadores y educandos, de los directivos de institutos de educación, de los padres y los hijos, de los profesores y los alumnos. Sin embargo, estamos tocando aquí el *núcleo de todo el problema complejo de la educación*, lo más importante, sin lo cual todo el edificio de la pedagogía corre el riesgo de equivocar sus métodos y objetivos, en cualquier momento de la etapa del proceso educativo: desde que el niño es recibido en la misma familia, hasta el jardín de infantes, y desde la escuela y la universidad y aun durante la misma educación permanente en que todos, jóvenes y adultos, estamos embarcados consciente o inconscientemente.

En efecto; los tres términos, "autoconciencia", "autocontrol" y "autodecisión", expresan el modo propio del ser del hombre, por ser persona, por ser in-sistencia, por ser "centro interior". En consecuencia, cuanto más se lo ayuda a *ser* conforme a estas tres exigencias, más es *sí mismo*, más es persona. Por eso es claro que si el ideal de la educación es la personalización, y ésta es ser autoconciencia, autocontrol y autodecisión, tenemos aquí la clave para la verdadera orientación de la educación en todos sus aspectos.

Tratemos de declarar ésta, que no dudamos en llamar la *educación esencial* del hombre. Creemos necesario que filósofos, psicólogos y educadores tomemos conciencia de ello.

1) *Autoconciencia*. El acto más propio del hombre, por el cual en su esencia es diferente de todos los demás seres del universo, es el "darse cuenta de sí mismo", el tener conciencia de sí, la autoconciencia o ser-en-sí-lógico. Recordemos que la in-sistencia tiene dos niveles: el óntico y el lógico; o in-sistencia-ser e in-sistencia-conciencia. La in-sistencia ser la recibimos como un hecho, con una posibilidad de acciones que de ella surgen, como un patrimonio o fondo que manejar. Por la in-sistencia conciencia o conocimiento

realizamos el acto esencial de tomar posesión, de atribuirnos, de asumir, de afirmar nuestro ser. Es el primer acto del ser humano, el "darse cuenta de sí" y decir con palabra exterior o interior: yo soy yo mismo; es el acto de autoconciencia, de afirmación de sí mismo frente a todo otro ser.

Éste es el acto esencial y primordial del hombre, de manera que tanto y cuanto uno actúa con conciencia de sí, actúa como ser humano; tanto cuanto uno está en sí, con conciencia de sí mismo, actúa como ser humano, es decir, como persona. Y en el grado en que actúa con conciencia de sí se realiza en mayor o menor grado como ser humano o persona.

Fácilmente comprenderemos que la personalidad está en proporción directa con la autoconciencia. Cuanto más autoconciencia posee el hombre, es una persona más realizada, más auténtica, es más persona. Cuando actúa sin autoconciencia está "distraído", es decir, llevado fuera del centro, alienado, está como fuera de sí; en otras palabras, no es sí mismo.

Siendo ésta la base de la persona, es evidente que el fin primario de la educación, debe ser el desarrollo, en el mayor grado posible, de la autoconciencia del educando. Esto es, educarlo como persona o personalizarlo.

Muchas veces me han preguntado: pero ¿cómo he de hacerlo? ¿Qué métodos o técnicas se puede utilizar? Sin desdeñar todos los métodos prácticos que tratan de desarrollar y formar el hábito de la atención, creemos que lo esencial es:

a) Que los educadores tomemos conciencia de la importancia esencial, primaria y permanente, de formar a los educandos en la autoconciencia. Esto sólo orientará ya nuestra relación con el educando hacia ese objetivo, en todas las oportunidades que se presenten.

b) Explícitamente llamar una y otra vez la atención del educando para que se dé cuenta de sí mismo, tome conciencia de sí mismo, esté-en-sí-mismo en cada momento de su actividad. Que se dé cuenta de que él es él, distinto de los otros, y que debe actuar dándose cuenta de ello, *conscientemente,* siendo sí mismo.

c) Es natural que este método socrático de despertar la conciencia de sí debe aplicárselo según la capacidad del educando y progresivamente. Pero, desde muy temprana edad hasta la de la formación universitaria, el educador hallará una respuesta muy positiva —y satisfactoria para el mismo educando— ante su llamado de atención a la autoconciencia, a ser conscientes de sí mismos, a afirmarse a sí mismos. Cómo esto se compagina con el sentido social de la persona, lo hemos declarado antes y volveremos sobre ello al hablar de la educación integral, uno de cuyos aspectos fundamentales es el sentido social o la relación con el prójimo.

2) *Autocontrol.* El estar en sí por la autoconciencia es una especie de toma de posesión de sí mismo. Uno se instala en su propio ser, se da cuenta de que es un centro interior, de sus impulsos y posibilidades y de un conjunto de energías que surgen del fondo de su ser y de las cuales se siente responsable. Experimenta que éstas le pertenecen y que depende de él actuar en un sentido u otro. De ahí la *tendencia óntica* a tomar las riendas de sus propias energías, lo que equivale a tomar las riendas de su propio ser. Autoconciencia implica inmediatamente el autocontrol.

Por el autocontrol (uno es verdaderamente "dueño" de sí mismo, uno es sí mismo) Siendo la persona un centro interior, surge de la esencia de la persona que ésta tenga la posibilidad de controlar sus propias energías, a fin de que se encaucen dentro de las características de la persona, que es actuar "desde-sí". Sin autocontrol las energías brotan y

actúan en forma ciega e irresponsable, sin el sello del "sí-mismo", lo cual es lo más opuesto a la esencia de la persona, que debe actuar desde sí, con "autenticidad".

He aquí, pues, el otro objetivo esencial de la educación personalista: el autocontrol. Ésta es una actitud personal por excelencia. Educar para el autocontrol es personalizar. Y perfeccionar en el ser persona, es el primer y mejor servicio que se puede prestar al educando. Creemos que en todos los niveles de la educación hay que ayudar al educando a tener conciencia de que el autocontrol, la actitud y decisión de asumir sus propias energías, impulsos, inclinaciones, es condición esencial para que sea "sí-mismo" y actúe como persona, se personalice más y más.

3) *Autodecisión*. En fin, la culminación de la vida personal o personalización es consecuencia lógica de la autoconciencia y autocontrol. En el grado en que éstas se van logrando, puede la persona en verdad actuar como tal, esto es, "desde-sí", desde su centro interior o in-sistencia. Uno es su propio piloto y conduce su nave en la dirección deseada, sin estar a merced del oleaje exterior. Cuando uno se dirige desde dentro, desde sí, por autodecisión, actúa verdaderamente conforme a su ser como persona, de lo contrario está alienado, enajenado, dirigido por otras fuerzas externas, lo que es la negación de la esencia de la persona. En tal caso, siendo persona, no actúa como tal, y por tanto su ser persona se empobrece y desintegra "como si" fuera un ser inferior; en cambio, cuando por la autodecisión actúa desde sí, su ser persona se nutre más de la vida interior, se enriquece y fortalece como tal.

Por la autodecisión, se actúa con plenitud de conciencia, es decir, con conocimiento y control del propio ser, y de su ubicación en las circunstancias en que debe decidir.

He aquí, en concreto, lo que es la *educación esencial* del hombre, la "personalización", es decir, "ser más" en la

línea de persona, que es "el modo de ser más perfecto que existe en la naturaleza", y por eso podemos decir que ser más persona es simplemente ser más. Así como el ejercicio adecuado de la inteligencia, de la memoria, de la imaginación o cualquier otra facultad espiritual o corporal fortalece esa misma facultad, le da un ser más fuerte y seguro y con mayor capacidad, es decir, enriquece su ser como tal; de la misma manera, el ejercicio, la práctica, la vivencia o la actividad propia del ser de la persona por la autoconciencia, el autocontrol y la autodecisión, fortalece y enriquece la realidad óntica propia de su ser, y en este sentido la hace más persona, la personaliza más y más.

Y si el fin de la educación es desarrollar las capacidades propias del hombre en la línea de su propio ser, es evidente que el *fin esencial de la educación* consistirá en lograr que se realice al máximo posible la capacidad de ser propia de la persona humana, que consiste en ser un centro interior y actuar desde él (in-sistencia), lo cual se cumple por la autoconciencia, autocontrol y autodecisión. Éste es el ser esencial de la persona y educar para ello es la *educación esencial*, la educación de la esencia misma del hombre, la educación que debe estar en la base de todo otro aspecto posible y deseable de la educación humana. Sin esa educación esencial el hombre no actúa como persona humana, y, por lo mismo, cualquier otra actividad o resultado de su acción no será "humano"; no será digno del hombre, sino al margen o contra el hombre mismo.

4) *Amor y Trascendencia.* Hemos debido señalar con gran énfasis en qué consiste el *fin esencial* de la educación: la personalización. Lo hemos hecho teniendo en cuenta la *estructura óntica* esencial de la persona, la in-sistencia.

Pero de esa misma estructura óntica surge en mi ser un *dinamismo esencial*, un impulso a "salir-de-mí", sin dejar de "estar-en-mí". Un impulso de "ser-más por la comunica-

ción", no a limitarme, a ser un centro cerrado sobre mí mismo. Ya lo hemos visto al hacer el análisis de la experiencia original del hombre, la in-sistencia. El centro interior del hombre no se basta a sí mismo: por una parte es limitado, contingente y por ello "insuficiente" para sí mismo. De aquí resulta una "inquietud" por "ser más", que nos revela un doble aspecto de la estructura del hombre: el *amor* y la *trascendencia*. Ambos nacen en la estructura esencial del hombre, y por ello el desarrollo de esos aspectos consideramos que pertenece al *fin esencial* de la educación.

a) *El amor*. El centro interior no es una estructura cerrada sobre sí. Desde lo más profundo de su ser se halla impulsado a comunicarse con otros centros interiores, y la plena comunicación ontológica sólo se cumple por el *amor*. No es posible explicar con palabras lo que significa el amor y la plenitud de ser que en él encuentra todo centro interior, toda persona. La comunicación de centro a centro ha sido con razón considerada como envuelta en un "misterio ontológico" [9].

Es cierto que toda comunicación por el amor con otra persona, presupone la autoconciencia, el autocontrol y la autodecisión. Sólo puedo amar "desde-mí", lo que significa "autoconciencia"; y por mí, lo que implica "autocontrol" y autodecisión. Es condición absoluta que el amor brote de la estructura óntica de la persona, que se exprese por el ser-en-sí (y actuar "desde-sí"). De lo contrario no es amor y no contribuye a la mayor plenitud de la persona.

Toda persona, todo espíritu, tiene, como primera aspiración de su esencia, el amor. Dios mismo "es amor" [10], es decir, por su esencia se ama a sí mismo y se basta a sí mismo; pero por ese mismo amor ha querido expandirlo más

[9] Término acuñado por Gabriel Marcel, *Du mystère ontologique*, Vrin, París, 1949.

[10] Primera Epístola de San Juan, 4, 7.

allá de sí mismo en sus criaturas espirituales cuya esencia o estructura óntica es, como hemos visto, ser-en-sí y desde-sí.

La educación que no tiene como fin formar en el amor, priva al educando del aspecto de la vida humana que más puede realizarlo como persona. Lo priva de la dedicación, sensibilidad, alegría y simpatía que es el amor.

b) *La trascendencia.* La trascendencia es el otro dinamismo que brota de la estructura óntica del hombre, y por eso la llamamos esencial y debe formar parte del fin de la educación: *la personalización esencial.* Toda persona, por su esencia, necesita un *apoyo absoluto* de su ser y su amor. Dios lo tiene en sí mismo, pero la persona *contingente*, cual es el hombre, siente en sí misma su propia inseguridad en el ser y en el amor. Sin seguridad la persona no descansa, no se realiza plenamente, no termina con su búsqueda y ansia de ser. De aquí que la personalización esencial del hombre sólo se cumpla cuando encuentra su apoyo en el Absoluto. Es la *estructura óntica* de la persona contingente, la que desde sí se halla abierta al Absoluto. La educación que niega, olvida o minimiza la Trascendencia, deja trunca la realidad del hombre, por no poner, con su debido relieve prioritario, esta vivencia real que está siempre, más o menos encubierta, en la estructura, es decir, en el fondo de todo ser humano como persona.

5. *Educación de las facultades esenciales del hombre: inteligencia y libertad.*

Después del análisis anterior sobre el dinamismo esencial de la persona, por el cual ella actúa como tal y se "realiza" poniendo en acto o en acción su esencia misma, debemos hacer notar que la formación o educación en la autoconciencia, autocontrol y autodecisión tienen una consecuencia de importancia prioritaria para lograr el fin de la educación.

En efecto, la "inteligencia" y la "voluntad", o como a veces se dice también la "inteligencia" y la "libertad", son dos facultades o características esenciales del hombre. Por tanto, la formación de ellas para actuar con rectitud, es un objetivo o fin esencial de la educación.

La inteligencia y la voluntad surgen de la esencia originaria del hombre de ser un centro interior, en-sí, de tener una estructura óntica de ser-en-sí o in-sistencia. El hombre no es un centro óntico interior porque tiene inteligencia y voluntad, sino al revés, tiene inteligencia y libertad porque ónticamente es un centro interior. Y si por ser centro interior es persona, se debe también decir que el hombre es inteligente y libre porque es persona, y no viceversa.

Pero por ser facultades que brotan inmediata y necesariamente de la estructura óntica esencial de la persona, la educación de ellas entra en el fin esencial de la formación del hombre con absoluta prioridad.

Ahora bien, es fácil comprobar que el ejercicio de la *autoconciencia* es la activación de la *inteligencia* misma. Conocer es "darse cuenta" de la realidad, penetrar intencionalmente (es decir, "dándose cuenta") en el ser de sí mismo y de las cosas.

El ejercicio de la autoconciencia desarrolla la capacidad de *concentración* de la inteligencia y consiguientemente de la *atención*, necesarias para el recto y efectivo uso de la inteligencia. A mayor atención, más profundidad del conocimiento. La voluntad, y la consiguiente capacidad de libertad, se desarrolla en su misma raíz por el ejercicio del *autocontrol* y *autodecisión*. Sólo por medio de ambos se puede realizar con plenitud el acto de libertad, y, por consiguiente, cuanto más se haya adquirido el hábito de autocontrol y autodecisión, más correcto será el ejercicio de la libertad.

Notemos que estas dos facultades son aquellas por las cuales nuestro centro interior se realiza a sí mismo y desde sí mismo, insertándose adecuadamente en el orden del ser.

La inteligencia tiende al ser, a la verdad.

La voluntad tiende al bien, a lo bueno.

El bien va unido al ser como su propiedad trascendental, es decir, inseparable y universal, porque el ser y el bien son diversos aspectos de la realidad misma.

Tal vez uno de los más interesantes resultados del análisis de la esencia de la personalización como autoconciencia, autocontrol y autodecisión, sea la coincidencia de que en ellos están incluídas las dos facultades esenciales del hombre, la inteligencia y la voluntad, cuyo correcto desarrollo entra así en el fin de la educación esencial.

III. PERFECCIÓN HUMANA, FELICIDAD HUMANA Y EDUCACIÓN.

Aquí encontramos la respuesta a la pregunta más acuciante del ser humano: ¿En qué consisten su perfección y su felicidad?

Dos palabras claves, que todos repetimos, y de las que tenemos una idea, por un lado muy atrayente, y por otro muy vaga. Hasta el punto de que se puede decir la célebre frase de San Agustín: "Si no me preguntas lo que es lo sé, si me preguntas lo que es no lo sé" [11].

Observemos, ante todo, que "perfección" y "felicidad" son términos que tienen entre sí una correlación esencial. "Perfección" es un estado del ser; "felicidad" es un estado de la conciencia. Perfecto, en latín "per-fectum", significa lo que está "totalmente hecho", o "hecho hasta el fin", o "acabado", y, por tanto, que ya no le falta nada más. La

[11] *Confesiones*, L.

perfección es, pues, el estado o cualidad óntica de culminación del ser; éste tiene ya todo lo que debe tener; por eso el ser que ya está "perfecto" está "satis-fecho", que significa suficiente hecho, que no le falta nada más. "Perfección" y "satisfacción" van juntos en sentido etimológico y ontológico, como es fácil comprender.

Apliquemos este concepto al caso del hombre: si la perfección esencial del hombre consiste en que tenga todo lo que debe tener conforme a su esencia, es decir, que no le falte ninguna de las propiedades esenciales de su ser; y si, como sabemos, la esencia del hombre es ser persona; y, en fin, si la esencia de la persona es ser-en-sí óntica y conscientemente (in-sistencia óntica e in-sistencia conciencia); comprendemos que el ser humano se realiza tan sólo cuando conoce ese en-sí y cuando actúa conforme a su esencia de ser-en-sí.

Repetimos que la persona es siempre ónticamente en sí, insistencia, tenga o no conciencia de ello (tal es el caso de quien duerme o del demente o del niño en los primeros meses de su vida). En su estructura óntica, es ya pleno ser humano; "completo" porque tiene todo lo propio de su ser, y en ese sentido es también *perfecto ónticamente.* Pero ese ser óntico ya constituído es todavía *capaz* de realizar una actividad, es decir, de acumular más perfección, más ser en un sentido determinado: puede darse cuenta de sí mismo, asumirse, afirmarse a sí mismo y actuar desde sí mismo. Ésta es su capacidad esencial, la propia de su ser, la que, surge de su ser y condice con su ser. Si no la cumple, le falta algo que "condice" con su ser y no lo tiene, que su ser le impulsa a realizar y no lo cumple; y en consecuencia se siente frustrado, como faltándole algo a su ser; como manco o no completo según su ser; no completo es lo mismo que "no-perfecto" (no acabado en su ser y sus posibilidades). En otras palabras, que no realiza su plena perfección, que no

es sólo de "ser ónticamente en sí", sino de "desarrollar una acción desde sí"; una actividad o una vida conforme a su ser óntico.

En consecuencia, se siente, repetimos, frustrado (ser para algo y no serlo), incompleto, violentado en su ser, sin equilibrio, sin paz, sin satisfacción; lo que es lo mismo, sin felicidad. Porque felicidad *es el estado o sentimiento de bienestar, cuando se tiene conciencia de tener cumplidas las aspiraciones propias de su ser.* Por eso el ser perfecto si tiene conciencia de ello es feliz. Y la felicidad causa el equilibrio interior, la satis-facción, la tranquilidad, la paz. Los términos "perfección", "felicidad", "paz", "autorrealización", se hallan relacionados entre sí, expresando en el fondo una misma realidad y estado consciente del espíritu: perfección = autorrealización = satisfacción = paz = felicidad = plenitud.

Ahora comprendemos mejor todavía por qué el fin de la educación debe ser la "personalización"; ir tratando de que el hombre se desarrolle cada vez más como persona, de que sea cada vez persona más perfecta. La realización de la persona como tal, el *fin esencial* de la educación, es formar al educando en la autoconciencia, autocontrol y autodecisión.

Bien podemos decir que si este fin no se logra, y en el grado en que no se logra, falla lo más esencial de la educación humana: el desarrollo del hombre "como tal", es decir, como persona, como ser en sí, como in-sistencia.

Y en el grado en que ese fin (personalización) se va logrando, se cumplirá lo más importante de la educación del hombre como tal, y, en consecuencia, la perfección y la felicidad esencial de la persona humana [12].

12 J. M. Villalpando ha utilizado el término "personalización" como sinónimo de integración personal de tres aspectos de la vida del hombre (biológico, espiritual y social): "El resultado de estos tres factores es la personaliza-

IV. FIN INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN.

Habrán notado los lectores que hasta aquí hemos repetido, tal vez con exageración, el término "esencial". Lo hemos hecho por necesidad y con toda intención, porque hemos querido subrayar cuál es el "*fin esencial*" de la educación, y su lugar prioritario y privilegiado en todo el proceso educativo.

Parecería que con el término "esencial" agotamos ya el tema, pero no es así. sino que hemos querido, desde el principio, dejar bien en claro la prioridad de ese "fin esencial", que hemos llamado "personalización". En concreto, lo hemos precisado como la personalización: el ser-en-sí, por la autoconciencia, el autocontrol y la autodecisión, para su correcta autoubicación en el orden del ser.

En efecto, si este fin (personalización) es "esencial" significa que está en la base de toda educación humana, y que cuando él se cumple, se tiene la base y lo más importante y necesario: "la esencia".

Pero, además del "fin esencial" (la personalización, que mira al desarrollo de la "estructura *esencial*" del hombre), la educación debe tener a la vista la *estructura "integral"* del hombre, tal como es en concreto, para la realización completa de la misma personalización.

Para ello debemos distinguir varios niveles, de jerarquía diversa, en el fin de la educación, correspondientes a las diversas estructuras del ser humano.

Reiteramos el principio de que el fin esencial del hombre es la personalización. Por tanto, todo en la educación

---

ción de cada individuo; las acciones de la cultura significan el punto de partida de esa personalización; la convivencia con los demás hombres en el propio ambiente cultural significa la determinación, la modelación, el acabamiento de esa integración" (*Filosofía de la educación*, ed. Porrúa, México, 1968, p. 244). Estos tres aspectos se basan en la personalización esencial.

debe ser ordenado a ese fin, y, en particular, el desarrollo mismo de las demás estructuras del hombre.

Según esto, además del *fin esencial*, debemos tener en cuenta otros fines subordinados, que por su diferente valor podemos llamar el *fin integral* y el *fin complementario.*

En efecto, además de las estructuras esenciales de la persona, sobre las cuales, ante todo, nos hemos extendido aquí por tratarse de un estudio filosófico, se debe tener en cuenta otras estructuras que tienen el carácter de *integrales y complementarias* en el hombre, como persona "humana". Declaremos estas estructuras para mejor comprender el *fin integral* y el *complementario* de la educación[18].

Estructuras integrales son aquellas que por naturaleza corresponden a un ser, pero no le son necesarias para que pueda llamárselo tal, y aun existir. Así, los brazos, las piernas, la vista, el oído, etc., son partes naturales del cuerpo humano, pero éste puede seguir existiendo sin ellos. Es evidente que en tal caso el ser ha perdido su "integridad", queda trunco o mutilado, lo que representa una deficiencia e imperfección "parcial" del ser.

Estructuras complementarias (que en la filosofía clásica se llaman "accidentales") son aquellas que importan un bien para el ser, por significar mayor posibilidad de realizar su esencia, pero que pueden dejar de cumplirse sin que éste, en lo sustancial, pueda considerarse imperfecto o "incompleto", como tal ser. Aquí entran todas las habilidades o cualidades que un hombre puede tener o dejar de tener, sin que afecten a su realización esencial e integral de su "ser humano".

18 Resumimos aquí el análisis que los filósofos escolásticos hacen sobre los constitutivos *esenciales e integrales* de un ser. El término "constitutivos complementarios", que nosotros usamos, corresponde al escolástico de constitutivos *accidentales*, pero en nuestro caso nos parece aquél más apropiado. Ver nuestra *Introducción a la filosofía*, p. 229

Aristóteles pone el ejemplo del "músico". Un hombre puede ser "buen hombre" y "buen músico". Lo primero afecta a la esencia, lo segundo es "accidental" o complementario de la esencia. Tal es el caso de todas las habilidades "profesionales": ingeniero, médico, abogado, artista, carpintero, albañil, etc. Un hombre puede ser excelente "persona", inteligente e ilustrado, equilibrado y lleno de simpatía, eficiente y honesto, sin tener muchas de las posibles perfecciones "accidentales"; viceversa, puede ser excelente en alguna o varias de ellas, pero "malo" como "persona".

Supuestas estas nociones vamos a referirnos al fin integral de la educación.

Reiteremos que hemos llamado estructuras integrales las que el hombre tiene por su naturaleza al estar unido a un cuerpo material. Así, las distinguimos de las que posee simplemente por ser persona, es decir, las que son propias de la *esencia* de la persona y, por tanto, corresponden a toda persona como tal: inteligencia, libertad, amor y trascendencia. Repetimos que toda persona posee capacidad de inteligencia, libertad y amor. Pero en las personas contingentes, aunque sean espíritus puros, como sería el caso de los ángeles, surge, en su esencia limitada, la tendencia (y capacidad correspondiente) hacia la Trascendencia; y en la persona humana, además de la relación a la Trascendencia, el estar sustancialmente unida a un cuerpo.

Pero, la persona humana, por estar encarnada en un mundo material, en el cual, además, está rodeada de otras personas encarnadas, posee *estructuras* y las correspondientes *facultades propias* necesarias para realizarse en su situación o circunstancia propia de un ser corporal e inteligente: el mundo material y la sociedad.

No es fácil señalar con precisión y de manera exhaustiva cuáles son esas facultades propias de la persona hu-

mana, por estar unida a la materia. La realidad de aquélla se torna muy compleja, pues su propio centro espiritual está afectado en algunos aspectos por la materia misma.

Entre las complejas estructuras que surgen de la esencia de la persona humana (*"ser-en-sí"*, *encarnado, alma y cuerpo*), citemos las más importantes:

Estructura vital (biopsíquica): estructura constituída por un principio vital, que informa a la vez la materia y el espíritu.

Estructura sensitiva: órganos especiales para captar la realidad de la materia por medio de especiales representaciones.

Estructura técnica: conjunto de órganos instrumentales para trasformar la materia.

Estructura estética: conjunto de órganos para captar la belleza sensible material con su trasparencia espiritual.

Estructura cósmica: se halla inserta en el cosmos material.

Estructura social: por la cual se inserta en la "sociedad" humana, es decir, de personas encarnadas.

Estructura temporal: inserta en las mallas de la historia por una duración sucesiva.

Estructura doblemente trascendente: tiene un ser abierto a la trascendencia, a otras realidades espirituales y a la de la Realidad Suprema: Dios.

La personalización, el fin esencial de la educación, debe, por tanto, en concreto, cumplirse dentro de estas coordenadas de la realidad constitutiva y de la situación o circunstancia natural de la persona humana. De ahí que la educación por la personalización debe orientar al educando, para que tome conciencia, además de su esencial estructura de ser-en-sí, de estas otras en que su esencia debe cumplirse y de esa particular situación en que se halla. Así sabrá la persona humana cómo debe conducirse dentro de ella, pues

sólo así se realizará a sí misma y alcanzará su perfección propia y su felicidad, fin último de la educación.

Pero, de las ocho estructuras numeradas, las cuatro últimas parecen incluir las anteriores, ya que la estructura cósmica de una *in-sistencia* implica la vida, la sensación, la capacidad de trasformar el cosmos y de captar la belleza sensible.

Por la importancia que estas cuatro estructuras tienen por sí mismas vamos a referirnos a ellas en particular.

Las enumeramos de nuevo y se comprenderá fácilmente la importancia que tienen en el proceso de la *personalización.*

1) Por ser in-sistencia encarnada, la persona humana se halla inserta en el *cosmos.*

2) Por ser in-sistencia social, la persona humana se halla inserta en la *sociedad.*

3) Por ser in-sistencia temporal, la persona humana se halla inserta en la *historia.*

4) Por ser contingente unida a la materia, se acentúa su contingencia y su necesidad de la *Trascendencia.*

1. *Personalización por la integración en el cosmos: "conciencia cósmica".*

Es natural que el hombre tome conciencia de su realidad de ser, inserto en el cosmos material. Es fundamental que al educando se le despierte esa conciencia, para que sepa cómo tiene que desarrollar su cuerpo, sus métodos y sus hábitos vitales, y cómo ubicarse entre las cosas materiales, que se presentan como un todo ordenado frente a él, con su naturaleza y sus leyes. Que sepa manejar las cosas con inteligencia y respeto hacia ellas, es decir, tratando de comprenderlas en su ser y sus estructuras, y manejarlas conforme a ese ser y estructuras propios de cada cosa. Dios puso al hombre en la tierra para que la trabajase y custodiase, es decir, para que la utilizase en provecho propio y la cuidase

en sí misma[14]. Es importante y necesario que el niño, el joven, el adulto, tomen o tengan esa "conciencia cósmica", y crezcan más y más en ella. En realidad, todas las "ciencias naturales" están destinadas a conocer mejor el cosmos que nos rodea para cultivarlo en provecho propio y para cuidarlo, tratando de no perturbar el orden del universo, de cada cosa y de la totalidad de las cosas. El cosmos no es "del" hombre. Éste ha sido puesto en él para mejor realizarse como persona humana, pero respetando el orden que encuentra establecido y que debe cuidar.

Reiteramos que en esta "conciencia cósmica", propia de la personalización, se incluyen dos aspectos o vertientes de la realidad:

a) Primero, del *saber*, es decir, el conocimiento de la naturaleza en el cual convergen todas las ciencias sobre la materia y sobre la vida; el educando debe caer en la cuenta de que cada una de las ciencias naturales constituye un aspecto del conocimiento de esa realidad cósmica, que nos envuelve y de la cual formamos parte.

b) Segundo, del *deber*; esa realidad de la naturaleza no es nuestra, no podemos usarla y manejarla a nuestro arbitrio. sino que sentimos el *deber* de utilizarla tanto cuanto sea conveniente para nuestro desarrollo personal, integral, manejando cada cosa según su manera de ser, respetando la naturaleza, su equilibrio, su ambiente. Como antes hemos dicho, se trata de un *deber*, no sólo como condición de autodesarrollo, sino porque no somos creadores ni dueños arbitrarios de ese orden del mundo que encontramos ya hecho y que Dios nos ha encomendado.

[14] Así se expresa con admirable precisión la Biblia (*Génesis*, 2, 15) al señalar que Yahvé puso al hombre en el paraíso para que lo "trabajase y cuidase". Con ello el hombre recibe la tierra no como propiedad absoluta, sino en usufructo con la misión de "trabajarla" y "cuidarla", es decir, respetar su naturaleza y tratar de conservarla y mejorarla.

2. *Personalización por la integración en la sociedad: "conciencia social".*

Otro aspecto fundamental de la personalización, que toda educación debe promover, es el de la *conciencia social.* Más importante todavía que la conciencia cósmica es que la persona humana se halle desde sí misma, desde su mismo centro interior, abierta a otros centros, y rodeada de ellos, que a su vez nos miran desde su interior y tratan de comunicarse, de actuar sobre nosotros y de recibir de nosotros, de intercambiar con nosotros. Hemos visto que ésa es una estructura propia del ser en sí, o in-sistencia, por su capacidad de autoconciencia y de conciencia de los otros.

Aquí se inserta la *educación social* con todas sus proyecciones, consecuencias y aplicaciones. Ésta es una expresión y realización esencial de la personalización: en este intercambio con las demás in-sistencias, nuestra persona se enriquece en forma misteriosa pero real, se satisface sintiendo la plenitud de una comunicación con las demás personas. Un conjunto de vivencias que nos elevan, nos iluminan y nos hacen más hermosa la vida, brotan de esta estructura social de la persona humana.

En este punto debemos notar también, con más énfasis todavía de como lo hicimos hablando de la conciencia cósmica, las dos vertientes inseparables de esta *conciencia social* propia de la persona encarnada y cuyo desarrollo es tan esencial para la personalización.

a) El "saber" de la conciencia social. Ante todo, al educando se le debe despertar la conciencia de esa estructura social, para que tome cuenta de ella y de su esencial relación con las demás personas. Pero, además de esta toma de conciencia, hay que mostrarle que todas las demás ciencias sociales, que tienden a estudiar los aspectos especiales de la sociedad humana, de las relaciones humanas, desde la

filosofía social hasta la política y economía, no son en el fondo más que "un solo saber" de esa estructura social de la persona, saber que necesita para comprender y vivir su propia esencia social.

b) El "deber" de la conciencia social: la relación con las otras personas, que son "in-sistencias", no es arbitraria, sino que debe respetar la naturaleza propia de ellas. Son centros interiores, que yo debo considerar como tales, y entablar con ellos una relación, como corresponde de centro a centro. Y como, además de ser centros interiores o in-sistencias que como tales deben ser respetadas, puesto que son personas, todos somos solidarios de una misma naturaleza y un mismo destino, sentimos el "deber" de trabajar en común y de participar en nuestros sentimientos y aspiraciones. La conciencia social es la que permite la verdadera relación de persona a persona, de centro interior a centro interior, de in-sistencia a in-sistencia. La educación personalista debe despertar la conciencia de ese deber "social", que implica, no sólo el respeto a la vida, a la integridad corporal, a la honestidad y a la verdad en el trato con otras personas, sino lo que es más, a una comunicación interior de benevolencia, de interés, de entrega mutua y, en una palabra, de amor. Sólo cuando se llega al amor al prójimo se realiza plenamente la estructura social de la persona.

Aunque sea adelantando el tema de la trascendencia, que culmina en la apertura de la persona humana hacia Dios, no podemos dejar de señalar que la base última, el origen, el principio y el coronamiento de la relación social de las personas humanas entre sí es su identidad de origen y dependencia de un solo y mismo Dios. Quien, por ser Creador y por haber creado movido por el amor, quiso crear también otras personas que reflejasen en su estructura lo mejor de la esencia divina, que es el amor, y darnos el pre-

cepto del amor al prójimo, que sintetiza y sublima al máximo nuestra estructura social y nuestro deber social.

Basta haber insinuado este aspecto del deber de mantener viva la conciencia social. Ésta forma parte integral y fundamental de la educación personalista, y es uno de sus objetivos más necesarios para la realización del ideal de la persona humana.

3. *Personalización por la integración en el tiempo: la conciencia histórica.*

He aquí otra estructura de nuestro centro interior que la educación personalista debe aclarar y promover: por ser personas tenemos conciencia de nuestra situación como ser en la duración. Y por ser personas limitadas y materiales, nuestra duración es sucesiva, es decir, temporal. Podemos, por eso, tomar conciencia de nuestro pasado y nuestro presente y prever en algún modo nuestro futuro. Este oleaje del tiempo nos sacude, nos arrastra, nos dirige en ciertas direcciones, con el riesgo de vivir a la deriva, empujados por los acontecimientos, sin actuar como personas desde nuestro centro interior. La educación personalista es la que hace tomar al educando conciencia de esta su estructura y situación y lo prepara para que sea él quien, por sí mismo y desde su centro interior, como auténtica persona, se instale en la corriente histórica de su momento, que en parte no puede, pero en otra parte puede, cambiar y mejorar.

También aquí debemos referirnos al "saber" y al "deber".

a) ***El saber.*** Es necesario dar al educando el panorama de la historia, en la medida en que va siendo capaz de percibirlo. Que aquél se dé cuenta del momento y del proceso en que se halla, para no ser una barca sin timón, llevada por el oleaje desde afuera, sino su propio piloto, que se guía desde su centro interior. También aquí hay que hablar de

autoconciencia, autocontrol y autodecisión. Consideramos que se debe dar mayor relieve a esta formación de la conciencia histórica, la cual no se obtiene con la mera información de la sucesión de los hechos, sino por la visión panorámica y comprensiva del proceso vital de la historia de la humanidad y su sentido íntimo, es decir, una filosofía y una teología de la historia.

b) El deber. Pero junto con *el saber* íntimo de su situación histórica y como consecuencia de él, debe despertarse en el educando la conciencia de que no es un espectador puro de la historia, ni ésta se reduce a su situación personal, sino que él está llamado, por su misma esencia íntima de in-sistencia, a modificar el contorno físico, social e histórico, así como también por el mandato que siente por parte de Dios, de participar en la construcción de un mundo mejor, más personalista. Cada hombre puede contribuir a encauzar en forma cada vez más humana, es decir, más personalista, la corriente de la historia. El educando tiene, por tanto, su responsabilidad en preparar el futuro, en el cual el ideal de la perfección humana, la personalización, pueda cumplirse con más facilidad. Debe contribuir a mejorar el mundo material por los adelantos técnicos, a conservar el orden natural y su productividad para el hombre, su belleza para el placer de la contemplación estética y mística, y, sobre todo, un futuro en que los valores propios de la persona sean realizados cada vez en mayor grado. Es responsabilidad y deber de cada uno mantener viva la conciencia histórica, sin reducirse a un puro saber del pasado.

4. *Personalización por la integración en la "Trascendencia": el espíritu y Dios.*

Las tres áreas anteriores de personalización vienen a ser como el marco y las condiciones para mejor llegar a la cúspide de ella: esa cúspide es la Trascendencia. La esen-

cia de la personalización, que antes hemos tratado de analizar, tiene su máxima realización concreta cuando el hombre, desde su centro interior, asimila, o mejor dicho vive y se nutre, de las realidades y los valores espirituales. Cuando las asume, se trasforma cada vez más según ellos. Pero por ser "in-sistencia encarnada" su relación con la Trascendencia tiene un carácter especial. Señalemos dos niveles de la "Trascendencia": uno, la del espíritu encarnado hacia las realidades y valores espirituales temporales, y el otro hacia el Espíritu Supremo, Dios, Trascendencia absoluta respecto de las realidades espirituales y temporales, y por lo mismo, de toda realidad cósmica, social e histórica.

Ya hemos antes analizado la experiencia esencial del hombre, y hemos comprobado que su centro interior siente la presencia de la Trascendencia, es decir, de una Realidad que está "más allá" de su propia realidad individual, pero que a la vez la siente apoyando en Ella su propia interioridad, como fundamento último de su ser y de su destino. Es la Trascendencia Absoluta, que se nos presenta como un centro interior tan perfecto, que sobrepasa, y trasciende, nuestro ser y nuestro conocer. Como centro interior es personal, por esó lo llamamos Dios.

Resulta, según esta experiencia integral del hombre, que la educación personalista, y, por tanto, la educación "humana", tiene como fin esencial colaborar con el educando, para que éste tome conciencia, "se dé cuenta", lo más clara y precisa posible, de que se halla en relación con ese Ser Trascendente, y, desde su centro interior, adopte la actitud apropiada, esto es, la actitud religiosa. Por ello la educación religiosa es, no sólo parte integral de la educación humana, sino su culminación y su clave de bóveda para comprender y sostener todo el edificio de la formación integral del hombre. Su posición en el cosmos, su inserción en la sociedad, su comprensión de la historia y del propio destino, quedan sin

sentido, mientras no se los apoye en el Principio último del Ser y del Deber, que es Dios, la Trascendencia Suprema.

Una educación que no abra al educando el panorama de la Trascendencia Absoluta, es decir, del "más allá de todo", es una educación humana trunca, y, por cierto, en su aspecto más importante y más fundamental para la dignidad de la persona humana se debe despertar en el educando la conciencia de su mayor relación personal: la relación con la Persona Absoluta, Dios, que le permite afirmarse en sí mismo con independencia de todo, para relacionarse mejor con todo, naturaleza, sociedad, historia, por medio de la relación a Dios.

La conclusión anterior es clara, ya sea que se considere la educación desde el punto de vista estricto de la ciencia, que debe abarcar toda la experiencia humana, o desde el punto de vista de la filosofía, que debe llegar hasta los últimos fundamentos de dicha experiencia.

En consecuencia, incluso en las escuelas que no tienen determinada confesión religiosa, no puede prescindirse del panorama religioso que implica la referencia a la experiencia más esencial del hombre, la de un Ser Trascendente, y a la consiguiente experiencia religiosa, propia de toda persona humana.

No hace falta que en este plano de la trascendencia, sea de la espiritual en general, sea de Dios en particular, repitamos que se debe despertar en el educando la conciencia tanto del *Saber* como del *Deber*.

a) *El saber.* Hay que ayudar al educando para que él, según el nivel en que se halle, descubra esas realidades superiores en sí mismo, las compruebe y analice con el método más riguroso posible de la ciencia y la filosofía. El educando vive con cierta vaguedad sus propias experiencias y es necesario guiarlo para abrirse camino entre ellas con un análisis metódico e integral. Hay que ir orientando su inteligencia para que él por sí mismo pueda recibir la luz de esas reali-

dades espirituales, comprender sus relaciones y ordenar su mundo inteligible más allá de lo que captamos por los sentidos, limitados a las experiencias del mundo material.

b) *El deber.* Con todo el respeto debido a su persona y a la persona (in-sistencia, que debe adoptar sus actitudes desde su propio centro interior), el educando, el niño, el joven y aun los adultos necesitan el apoyo de un mentor para ubicarse en sus verdaderas relaciones con Dios, de la misma manera y más todavía que lo necesitan para ubicarse en sus relaciones con el mundo exterior y la sociedad. Orientación y apoyo, tratando, ante todo, de que dicha ubicación sea "autoubicación", es decir, por una toma propia de conciencia y una decisión propia. Aquí, más que en otro aspecto o etapa del proceso educativo de personalización, hay que tener en cuenta que la esencia de la persona se cumple sólo por la autoconciencia, autocontrol y autodecisión. Es la persona misma la que debe decidir su actitud frente a Dios.

5. *Síntesis.*

Según lo expuesto, el fin de la educación sería el desarrollo armónico de *todas* las cualidades, capacidades o facultades del ser humano en orden a la personalización.

Estas cualidades o facultades espirituales o corporales brotan de la esencia de "persona encarnada" ubicada dentro del orden del ser. Y son, por así decirlo, como aperturas, medios de comunicación, instrumentos para comprender, utilizar y trasformar la realidad espiritual y material que le rodea, es decir, la circunstancia ontológica u orden del ser en el que se halla relacionado, con necesario diálogo e inevitable interacción. Sinteticemos las que en nuestro análisis han aparecido como las más importantes.

1) *Facultades esenciales.* Brotan de la *esencia* de la persona como tal. Son espirituales, por ser espiritual la esencia de la persona.

a) *Inteligencia*: Autoconciencia de sí y de su circunstancia. Tendencia a la Verdad.

b) *Voluntad*: Autocontrol, autodecisión de sí y de su circunstancia. Tendencia al Bien.

c) *Amor*: Apertura a otros centros interiores, a otras personas, en recíproca enriquecedora comunión (tendencia a la comunicación del propio ser).

d) *Trascendencia*: Apertura hacia lo espiritual y en especial al Ser Absoluto. Capacidad religiosa.

Como se ve, las *facultades esenciales* de la persona la abren directamente al conocimiento y comunión respecto del Ser, la Verdad, el Bien y lo Bello.

2) *Facultades integrales.*

Facultades propias de la persona "como unida a un cuerpo material". Participan de la naturaleza de la materia, pero están informadas por la esencia espiritual de la persona.

Capacidad vital: Tendencia a la conservación y mejoramiento de la vida, impulso que se muestra en la misma *vida sensitiva* (*bioquímica*).

Capacidad sensitiva: Posibilidad y tendencia natural a usar y perfeccionar los sentidos.

Capacidad técnica: Tendencia a trasformar y utilizar el mundo material.

Capacidad social: Tendencia a la comunicación con las demás personas.

Capacidad estética: Tendencia a contemplar y disfrutar de lo Bello, por medio de los sentidos.

Capacidad emotiva: Sentimiento y vivencia que es posible por la unión del alma y del cuerpo, del espíritu y la materia. Se trata de una vibración de nuestro ser ante ciertas impresiones recibidas del exterior, sean de orden espiritual o físico.

Capacidad de conciencia cósmica: Posibilidad de darse cuenta de la inserción en el cosmos (universo material) y de

ubicarse en él correctamente (ver cap. III, I y II; y cap. VII y IV).

Capacidad de conciencia temporal: Posibilidad de darse cuenta de que se halla sujeta a la sucesión temporal propia y del universo y de la necesidad de situarse solidariamente en el proceso histórico, en vistas al futuro de mayor personalización de la sociedad humana.

Capacidad especial de doble trascendencia: De la materia a lo espiritual y de éste a Dios.

El desarrollo armónico de todas estas facultades constituye la *educación esencial e integral*. La persona se realiza, es decir, se hace más perfecta como tal en sí misma y en su circunstancia óntica (el cosmos, la sociedad y Dios) [16].

6. *Educación humanista.*

Podemos comprobar que a cada una de estas cualidades o facultades humanas corresponde una acción determinada del saber y quehacer humano, viniendo a ser la cabeza de una clase de las diversas ciencias. Ello quiere decir que la *educación* del hombre incluye el "conocimiento fundamental" de esas ciencias y la "capacitación básica" práctica (ad-

[16] He aquí cómo, refiriéndose a los valores, subraya Ricardo Marín Ibáñez la necesidad de la "educación integral":

"Pero estos valores solos no dan sentido a la vida. Hace falta el cultivo de los superiores, únicos que justifican y convierten la persona en personalidad. La verdad, y su proyección social, la ciencia, son tan radicalmente humanas que sin ellas no hay ni desarrollo económico. La belleza humaniza la vida y trasfigura lo real. Es importante que haya alimento, pero es imprescindible que se respete el valor divino de la persona. Cuando el odio, la injusticia, la búsqueda desenfrenada del propio provecho o del placer imperan, cuando cada cual atiende al río suelto de sus egoísmos y pasiones, la vida humana es intolerable. Y sin la referencia final a la divinidad que dé un sentido último a la vida, la angustia hace presa en los hombres conscientes. La educación económica y vital, intelectual y estética, moral y religiosa, son, por ello, capítulos inevitables de toda *educación integral*, en su vertiente individual y social" (p. 37).

quisición de hábitos adecuados) para insertarse en el orden del ser.

La educación esencial y la educación integral constituyen la llamada *educación humanista*, ya que ésta se refiere al hombre como tal y éste necesita de ambas para su personalización.

Naturalmente que dentro de la educación humanista la prioridad está en la educación esencial, ya que ésta decide en su raíz, la realización del hombre, por ser el verdadero centro de la personalización: formación de la inteligencia (filosofía, teología, cultura) y de la voluntad (moral y carácter)[16].

[16] Marrou ha señalado bien la función de realización suprema que la filosofía tuvo en el humanismo griego, función que sigue siendo vigente para la enseñanza superior y para el humanismo que el hombre moderno necesita: "*La cultura filosófica* sólo se dirige a una minoría, a una élite de espíritus que, por hacerla objeto de su predilección, se aviene a realizar el esfuerzo necesario. En efecto, ella *supone un rompimiento con la cultura común, cuya orientación literaria, oratoria y estética acabamos de definir.* Supone algo más todavía; la filosofía helenística no solamente es un determinado tipo de formación intelectual, sino también un ideal de vida que pretende informar al hombre en su totalidad, llegar a ser filósofo significa adoptar un nuevo estilo de vida, más exigente desde el punto de vista moral, en cuanto implica cierto esfuerzo ascético, que se traduce ostensiblemente en el comportamiento, la alimentación y la manera de vestir: a los filósofos se los reconoce por su capa corta, basta y oscura, tribon. Entre los cínicos, esa intención de ruptura llega hasta la paradoja y el escándalo, hirsutos, andrajosos y desaseados, viven de la limosna, a manera de mendigos, y simulan hallarse al margen de la sociedad culta. Pero esto no es más que una extralimitación: en todos los demás casos, la filosofía implica claramente un ideal de vida en oposición a la cultura común, y supone una vocación profunda, casi diría una «conversión»" (*Historia de la educación en la antigüedad*, Henri Irénée Marrou, Eudeba, Bs. As., 1965, p. 252).

Es natural que esta visión que Marrou nos presenta sobre el puesto trascendental de la filosofía en el humanismo griego, quede mucho más clara y con más plenitud de sentido cuando se trata no de una filosofía pagana, sino de un humanismo que ha recibido la luz de la fe cristiana. Se trata siempre de un auténtico humanismo, de una filosofía que ilumina y dignifica la vida humana, y que, por tanto, implica un ejemplo, un estilo de vida y una conducta ética natural Pero cuando este estilo de vida lleva el espíritu de la

Parecerá que las múltiples facultades del hombre y la consiguiente multiplicidad de las ciencias teóricas y prácticas relacionadas con el hombre, convierten de hecho la educación en un cúmulo enciclopédico de disciplinas, imposibles de asimilar por el educando. Pero hay que tener presentes dos observaciones.

Primera: que según el *principio de unidad* de los conocimientos humanos que hemos declarado anteriormente, toda la diversidad de las ciencias se reduce a un solo conocimiento, que es *la explicación de la experiencia que el hombre tiene de sí mismo y de la circunstancia que lo rodea*: el ser-en-sí personal y su relación con los seres que lo rodean. *Todo se reduce a la explicación de esa experiencia, que es "una" y la misma para cada persona*, pero que se va esclareciendo poco a poco según la capacidad de comprensión del hombre. Éste va tomando más conciencia de sí y de su relación con el mundo en que se halla inserto.

Segunda: que al educando, como es natural, se le va ayudando y orientando a interpretar y enriquecer su experiencia paulatinamente, a medida que su conciencia va profundizando y ampliando su apertura a la realidad de sí mismo y de su ubicación en su circunstancia esencial: el cosmos, el prójimo, la historia, y la trascendencia.

Tercera: que de hecho, en consecuencia, hay sólo cuatro polos en que se pueden ordenar y a los cuales se reducen todos los múltiples conocimientos y hábitos, todas las ciencias y las técnicas posibles al hombre:

1) el sí mismo: la persona, el polo central o esencial;
2) el Cosmos;

---

filosofía cristiana, la responsabilidad, el sentido y la moral tienen pleno fundamento en la persona del filósofo.

La filosofía en ese sentido de estilo de vida y luz de ella, es por eso esencial en el nivel universitario, para todos los universitarios, porque es la base de la formación humanista.

3) el Prójimo;
4) la Trascendencia.

Toda la multiplicidad de conocimientos se ordenan en estas cuatro materias que en forma cíclica se van ampliando, siempre las mismas, a través de todas las etapas básicas de la educación preprimaria-primaria-secundaria. De este modo, al final de la etapa se habrá logrado una *formación humanista básica.*

Por supuesto que esa *formación humanista* debe ser profundizada más todavía en etapas superiores. Todos deben acceder a esa formación humanista en el nivel terciario no universitario. Por lo menos se les debe dar y exigir a todos los que llegan a ese nivel.

Y lo mismo digamos, con mayor énfasis, cuando se trata del *nivel universitario*: ya hemos visto que lo esencial es formar al "hombre" en sí mismo. Ésta es la base en que deben apoyarse todas las especialidades universitarias, si se las quiere penetrar con más precisión y practicar con sentido humano. Por lo mismo, creemos que en el nivel universitario todas las especialidades deben tener la base en una formación humanista del nivel correspondiente a quien quiere comprender y manejar cualquier aspecto de la realidad con una reflexión y método más profundos [17].

[17] No hace falta que insistamos en este punto tan evidente. Sobre la necesidad de la formación humanista en la universidad —esencial para todo universitario, aun el profesional y técnico— ha concretado muy bien este aspecto el prof. Carlos Laguinge, en su estudio *Universidad y pedagogía*. Después de tener en cuenta las opiniones de Caturelli, Derisi, Ortega y Gasset, Newman y A. Basave Fernández del Valle, concluye:

"1. Un primer objetivo cultural o humanístico, cuyo cumplimiento exige que la universidad promueva y conserve el acervo cultural de la Nación, del cual debe ser también trasmisor eficaz a las nuevas generaciones.

"1.1. El cumplimiento de este objetivo exige a la universidad el desarrollo de una actividad cultural que le es inexcusable. Sin actividad cultural puede haber un instituto tecnológico superior, pero no universidad.

"1.2. La formación cultural es, pues, inherente a todo universitario, y en primer lugar, y de un modo eminente, al docente universitario. En segun-

V. FIN COMPLEMENTARIO DE LA EDUCACIÓN.

Ningún hombre es capaz de abarcar todos los aspectos del saber humano ni de reunir todas las habilidades de que es capaz su naturaleza. Es necesario optar, elegir; lo que significa *limitarse* a un campo especial. Tanto más cuanto que se va abriendo, aun dentro de cada especialidad, un horizonte cada vez mayor, de manera que tendríamos por iluso a quien se jactare de haber agotado su investigación en cualquier especialidad, por limitada que sea.

Lo que se dice del saber teórico, se aplica a la técnica y a todos los aspectos prácticos de la vida. La especialización es necesaria, ninguno puede dominar todas las técnicas y siempre es posible avanzar un poco más en la perfección de cualquiera de ellas.

Todo hombre siente el impulso de realizarse como hombre, es decir, de llenar las aspiraciones fundamentales de ser persona; pero además necesita elegir un medio concreto en que realizar su vida: esta elección lo lleva a la especialización. Ésta complementa su impulso de felicidad humana esencial, dando un marco concreto a su realización como persona.

---

do término esa formación debe alcanzar a todo profesional universitario, y permitirle la integración de sus conocimientos específicos en el cuadro general de la realidad actual.

"1.3. Esa formación cultural debe ser realizada, además, con sentido nacional y con sentido ético. La formación del universitario exige antes que nada la formación integral de la persona en su doble dimensión individual y social. *Ut portet nomen meum* . . dice el escudo de nuestra Universidad. Si han de llevar el nombre de Él, que sea con dignidad, con patriotismo, y con voluntad de servicio a la comunidad en que deban desenvolver su actividad.

"1.4. Sin perjuicio de esa adecuación nacional y regional, la universidad, para ser tal, debe mantener también una visión universal del hombre y de la cultura, custodiar la libertad académica y desarrollar el intercambio con los grandes centros internacionales del saber" (*Universidad y pedagogía*, Eudeba, Buenos Aires, 1979, ps. 14 y 15).

Aquí entran toda clase de especialidades teóricas y prácticas, cada una de las cuales viene a ser la "profesión" a que uno se dedica. La educación complementaria debe preparar a la persona humana primero a elegir y segundo a capacitarse en la profesión elegida. Ahora, en esta *era tecnológica*, es necesario recordar que la técnica no debe caer en la tentación de someter al hombre sino de servir a su "personalización" [16].

La importancia especial de la educación complementaria se explica, entre otras razones, por las siguientes:

Primero: Es una manifestación o concreción de la "vocación" personal. En ella se realiza un aspecto importante de la "personalidad diferencial", que es la propia característica de cada persona. En consecuencia, es la que responde, o debe responder, a las estructuras ónticas individuales, al modo de ser individual y a la capacidad propia de cada persona. De ahí la importancia de la "orientación vocacio-

[16] Acerca de la tecnología y su ubicación en los fines de la educación, ha observado muy bien Blanshard: "En medio del universal clamor por más y mejor tecnología, poco se escucha acerca de los valores en la educación superior. Nadie puede tener dudas acerca de la importancia de la tecnología. Pero es importante la tecnología sólo porque constituye un medio para alcanzar valores que se encuentran más allá de ella. Sin el control de los valores, la tecnología es fanatismo, y el fanático, como lo dice Santayana, es el hombre que redobla sus esfuerzos cuando ha olvidado sus fines. La vida sin lo que nos ha dado la tecnología sería indudablemente mucho más estrecha y pobre de lo que es, pero con el objeto de lograr una perspectiva verdadera quizá nos convenga recordar que la tecnología, como la conocemos ahora, no la conocieron ni Buda, ni Sócrates, ni Sófocles, ni Aristóteles, ni Virgilio, ni Dante. Sin embargo, la vida de esos hombres no estuvo completamente desprovista de valor. En la campaña en pro de una vida mejor, la tecnología es la Oficina de Servicios Estratégicos, no el Cuartel General que fija los objetivos de la campaña".

"El fin de la educación liberal es capacitarnos directamente para la realización de tales valores; el fin de la educación tecnológica es capacitarnos indirectamente para lo mismo" (Blanshard, *Los valores: estrella polar de la educación*, ps. 90-95. En Weatherford, *Fines de la educación superior*, Ed. Uteha, México, 1963).

nal" para que la elección recaiga en una especialidad, que sea a la medida de cada individuo.

Segundo: La educación complementaria debe llenar las mejores condiciones de *excelencia* y de *método*, a fin de que el aspirante logre la mayor capacitación posible en su especialidad. Pero debe cumplir esta misión con una *referencia permanente a la educación esencial*, la personalización. La especialidad debe orientarse o "complementar" la personalización esencial, de modo que ésta pueda realizarse más plenamente.

Tercero: Tanto el educador como el educando deben tener siempre como meta la personalización, ya que toda ciencia y toda técnica, en cualquiera de sus innumerables especialidades, deben servir al hombre, y al hombre total, es decir, a fin de que éste pueda ser lo más perfecto como hombre. Toda ciencia y toda técnica deben estar inspiradas por la personalización como ideal, y deben servir a ella como fin.

He aquí la necesidad y el sentido de la educación complementaria y su ubicación en relación con la "educación humanista", esencial e integral.

NOTA: *El concepto y fin de la educación, según la llamada "filosofía analítica".*

Una corriente moderna que se autodenomina *filosofía analítica*, sostiene como objeto de la filosofía el "análisis del sentido de los conceptos y del lenguaje". Ha enfocado también el análisis del "concepto" y del "fin" de la educación. R. S. Peters, profesor de filosofía de la educación de la Universidad de Londres, ha publicado dos colecciones de trabajos inspirados en la "filosofía analítica de la educación".

En ambos colaboran respetables autores de la escuela de la filosofía analítica. Los resultados han sido decepcionantes para nosotros. Queda en una atmósfera de ambigüedades lo más importante, es decir, qué es la educación y cuál es su objetivo. Las dos

obras en sus traducciones especiales son: *El concepto de educación*, Ed. Paidós, Bs. As., 1969; y *Filosofía de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México, 1977. Son un buen ejemplo de lo negativa que puede ser una "filosofía analítica de la educación", pues en realidad el problema queda sin llegar a conclusiones precisas o en un plano y finalidad muy periféricos. Más aún, la mayoría no llega más que a la conclusión de que toda formulación del concepto de educación o de fin de ella es una "tautología", es decir, sin sentido real.

Peters, que se inspira mucho en Dewey, después de muchos análisis, llega sólo a la conclusión de que la educación debe tener sus fines que "coinciden con los rendimientos y estados mentales específicos que dan contenido al concepto formal de hombre educado". El cual a su vez "resume, como en un signo taquigráfico, nuestra idea de una forma de vida que por su valor merece trasmitirse de generación en generación" (*Filosofía de la educación*, cap. "El concepto de educación", p. 20). Como se ve, queda todavía muy vaga la respuesta, aunque reconoce que debe haber "fines" de la educación, pues no precisa lo más importante, es decir, cuáles son aquellos caracteres que por su valor merecen trasmitirse de una generación a otra. Le falta una antropología filosófica que determine la esencia del hombre, y por eso no puede precisar qué es lo "valioso" para el hombre.

No es extraño que otros analistas, convocados por el mismo Peters, hayan señalado la insuficiencia de su teoría, y lleven al extremo las consecuencias de una "filosofía analítica de la educación", rechazando toda formulación, aun las más elementales de Peters. William H. Dray critica a Peters en otra de las colecciones editadas por éste (*Filosofía de la educación*, p. 68).

"Pero aseveraciones tales como la de «el objetivo de la educación es la iniciación en una forma valiosa de vida», o «el fin de la educación es el cultivo del intelecto», según el profesor Peters, solamente «se hacen pasar» como declaraciones de una misma clase. En realidad son tautologías vacuas".

Al mismo resultado negativo llega otro filósofo analista, D. J. O'Connor.

En el cap. 3 de su *Introducción a la filosofía de la educación*, después de una larga disquisición analítica sobre la "justificación de los juicios de valor", llega a una conclusión negativa sobre la posibilidad de justificarlos:

"Con todo, las partes constructivas de las teorías morales recientes no han sido tan evidentes ni eficaces como las partes críticas. Todavía no sabemos todo lo que significa decir que un determinado principio moral sea «correcto» o «válido» o «justificable», aunque sabemos bastante bien lo que eso no significa y no puede significar. Por esta razón, el de cómo justificar nuestros juicios de valor sigue siendo un problema no resuelto de la filosofía. Comprender esto nos salvará del dogmatismo y al mismo tiempo nos alentará a seguir buscando la respuesta" (Ed. Paidós, Bs. As., 1971, ps. 105-106).

Pero ¿qué sentido puede tener la educación humana si la vida humana misma carece de sentido?

La misma observación se puede hacer a la obra *Problemas de educación y filosofía*, por Charles J. Brauner y Hobert W. Burus (Ed. Paidós, Bs. As., 1969). Los autores se inspiran en el pragmatismo de Dewey, con sus dos afirmaciones, que la educación no tiene un fin, sino que ella es su fin y que no hay valores objetivos y universales. El resultado negativo para la educación lo notamos ya a propósito de Dewey.

Capítulo VIII

EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN: RELACIÓN ENTRE PERSONAS

El proceso de la educación está determinado por los dos elementos principales que forman parte de él: los sujetos de la educación y el fin de ésta.

El "proceso", o modo de ir avanzando, supone el "método". Éste es el "camino" elegido para llegar a una meta. Ahora bien, todo camino, proceso o método está determinado por la meta a donde se debe llegar y por la naturaleza de los sujetos que deben recorrerlo.

Por eso, podemos afirmar, desde el comienzo de este capítulo, que si la educación es personalista por sus sujetos y personalista por su fin, también debe ser personalista en su proceso o método.

I. Relación interpersonal.

Por parte de los sujetos que la integran, educando y educador, la educación es una *relación interpersonal*[1].

[1] Sobre la esencia interpersonal del proceso de la educación, ver los aportes interesantes que hace María del Pilar Gil Rodríguez en su obra *La relación maestro-alumno*, BAC, Madrid, 1977, especialmente la parte tercera. Coincidimos en lo sustancial con los análisis allí realizados.

Por parte del fin de la educación, el proceso deberá consistir en un método *personalizante.*

1. *Relación esencial.*

Ante todo hay que partir del supuesto de que tanto el educando como el educador son personas. Dado que las personas, por su esencia, son iguales, podemos decir que entre ambos la *relación esencial* es de igualdad o entre iguales.

Ambos son personas en su esencia, es decir, centros interiores o in-sistencias que deben ser-en-sí y actuar desde sí. Ninguno está, en su esencia, "sometido" al otro, y por eso ha de ser una relación de respeto, de justicia, de delicadeza, de amor. Relación de centro a centro.

Hay una esfera en la relación educando-educador que siempre debe ser tenida en cuenta, sean cuales fueran las contingencias del complejo proceso de la educación, camino que ambos recorren juntos y, en un aspecto, en el mismo nivel: ambos son personas, centros que por sí mismos tienen sentido, centros que no dependen en su ser el uno del otro, sino ambos dependen directamente de Dios.

Este hecho fundamental de la igualdad "esencial" del educando y educador, por ser ambos personas, debe dar a la escuela un ambiente muy definido de dignidad y de solidaridad en las relaciones entre todos sus integrantes, sea cual fuere la situación en que se hallen: relación entre el educador y los educandos, de éstos entre sí, y de todos los que en alguna forma colaboran en el proceso común de la educación.

Es natural que la conciencia de esta situación debe tenerla, ante todo, el educador, responsable primero del clima que debe existir en la relación educando-educador. Pero es necesario que en la medida en que van siendo capaces, se trate de despertar esa misma conciencia en los educandos.

Es preciso hacerles "caer en la cuenta" del valor personal de cada uno de ellos, de la dignidad de cada persona y del respeto con que debe ser tratada.

En la escuela católica la persona humana es más claramente dignificada por su más íntima y directa relación con Dios por ser quien recibe la gracia de Cristo, participando de un nivel sobrenatural, de manera que podamos "llamarnos hijos de Dios, pues lo somos"[2].

Pero si el educador es el responsable principal del proceso, y por ello debe ser el primero en tener en cuenta esa relación esencial entre personas, el educando, por su parte, también debe ir tomando conciencia.

Por ser ambos, educando y educador, personas, pero imperfectas, ambos son capaces de ulterior perfección, y, por lo mismo, se dice, con razón, que todos somos educandos y educadores.

Ningún educador es perfecto en su línea propia. Por eso a veces el padre aprende algo del hijo y el profesor del alumno. En ese sentido existe también una relación de igualdad en la situación educando-educador.

2. *Relación especial.*

Pero si el educador y el educando son *iguales* en la relación esencial de persona a persona, son, en cambio, *distintos* en la relación especial que hay entre personas que se hallan en situación distinta dentro del proceso de la educación.

En efecto, el educando es persona menos perfecta. y, en ese sentido, menos persona que el educador. Éste es persona más perfecta, y por lo mismo, en dignidad y capacidad, debe ocupar una posición superior a la del educando.

[2] *Primera Epístola* de San Juan, 3.1

De aquí surgen las especiales conductas o normas que el ser propio del educando y del educador impone a cada uno de ellos.

A) *El educando: su responsabilidad por ser persona, pero imperfecta.*

a) *Por ser persona menos perfecta debe ser educado.* En efecto, el educando entra en el proceso por su necesidad óntica (educabilidad) de desarrollar su ser hacia una mayor perfección. Esto es propio, sobre todo, del niño, que es doblemente imperfecto, es decir, por ser hombre y por ser niño. También es en particular propio de los jóvenes, pues, aunque más desarrollados como personas, están comenzando a abrirse paso por sí mismos en el camino de la vida y de la ciencia, camino difícil del cual aún no tienen experiencia. Y, proporcionalmente, lo es de toda persona menos capacitada en una esfera, que necesita el apoyo de otra para avanzar con más seguridad.

Por eso, en la relación educando-educador, aquél está, ante todo, en la relación de recibir más que de dar, y de perfeccionarse a sí mismo (instruirse y formarse como persona), más que de ayudar a la perfección de los otros, no sólo respecto del educador, sino aun de los mismos educandos con los cuales, sin duda, debe tratar de colaborar con generosidad. Por supuesto que todos damos y recibimos mutuamente, aun en la relación educando-educador. Pero el *acento de la actitud* es distinto en uno y en otro: al primero es a quien corresponde ser receptor del esfuerzo de crecimiento en la persona (personalización) que es la educación.

b) *Por ser persona menos perfecta debe especial atención al proceso.* La educación es el perfeccionamiento del ser de la persona. Ésta es in-sistencia, y por eso es autoconciencia. Sólo puede crecer como persona asumiendo

conscientemente, desde sí, los nuevos grados de perfección de su ser. Lo contrario sería un adiestramiento inconsciente que no es educación. Ello, pues, exige del alumno una "atención permanente"; un estado de vigilia y de conciencia, para "darse cuenta" y "aceptar o rechazar desde sí" lo que puede integrar más o desintegrar su persona.

Es una actitud que debe ser promovida en el educando en todos los niveles. Sin esta conciencia de la necesidad de la *atención* el educando pierde uno de sus mayores estímulos de receptibilidad y de captación de los valores que debe ir integrando.

Y esta actitud de la "atención", por ser esencial de la actividad de la persona, es "insustituíble". El estudiante debe tomar conciencia de que *su* educación es, ante todo, un *asunto suyo*; que es un problema primordialmente suyo. Que si él no lo toma en serio, nadie lo puede sustituir. Ni los padres, ni los profesores, por mucho empeño que tengan. Creemos que es importante despertar esta conciencia de la actitud propia del educando en cada alumno: si tú no estudias y aprendes, no lo pueden hacer otros por ti, ni tus padres, ni tus maestros, ni tus compañeros. Saber y ser más es algo personal de cada uno: sabe o no sabe, es o no es, aunque otros sepan o sean más: Tú debes realizarte, tú mismo; autorrealizarte desde ti mismo y por ti mismo. Es la ley de tu ser, que es centro interior o "in-sistencia" [3].

[3] En la antitesis entre la llamada educación activa (o abierta, progresista, etc.) y la tradicional, se dice que aquélla ayuda a despertar la autoconciencia, el espíritu crítico personal, para actuar desde sí y ser dueño de su futuro, como especial característica de la educación activa o moderna o abierta, etc. Pero hay que repetir que este aspecto de la formación de la personalidad ha sido preocupación de la educación tradicional en mucho mayor grado de lo que en general se le atribuye. Creemos que el verdadero enfoque de esta autoeducación del alumno, en el grado en que va siendo capaz de ello, es el de la "educación personalista", centrada sobre la esencia del alumno, es decir, centrada en el alumno mismo para que éste actúe por sí y desde sí, tenga creatividad, sea sí mismo, sin caer en los excesos cometidos muchas

La experiencia nos dice que los alumnos captan fácilmente este punto de vista, pues todos sentimos, en el fondo de nuestro ser personal, una tendencia óntica, un impulso de nuestro centro interior a ser más ser. Éste es el ideal de perfección-plenitud-felicidad, al cual toda persona tiende por su esencia misma. El joven, que por ese mismo impulso vive sus aspiraciones, se da cuenta de que en este caso, para cada uno, se juega aquel dilema de la vida: "ser o no ser". De ahí la importancia de la *atención*, o autoconciencia de su situación en el proceso educativo, por parte del educando. Éste es el mayor estímulo del proceso de la educación, la base de todas las técnicas pedagógicas.

c) Por ser persona menos perfecta debe especial "respeto" al educador.

Con la palabra "respeto" queremos expresar esa actitud de una persona hacia otra superior en algún orden. Es una actitud compleja. "Re-spectus" significa mirar con atención y con cuidado reverencial. El respeto implica, por una parte, el reconocimiento de cierta dignidad de otra persona, pero no excluye, antes bien incluye el correspondiente grado de delicadeza en su trato.

Es una actitud parecida a la que se tiene con los padres. A ellos se los ama, se los mira con cariño y afecto, se los puede tratar como amigos y confidentes; pero en la base de todas estas relaciones del hijo con sus padres está el "respeto"; ese reconocimiento a la dignidad y a la responsabilidad que asumen los padres ante sus hijos, de las cuales la naturaleza misma los ha enriquecido.

En el fondo, la dignidad y responsabilidad que asume el educador participa del mismo carácter de la de los padres.

---

veces en las fórmulas y en la práctica educativa por los partidarios de la educación llamada progresista, abierta, activa, etc.

De ahí que la actitud de "respeto" sea, en el educando, la base de su relación con el educador. Los padres le han dado el ser físico y cuidan de su desarrollo corporal. Pero todavía con mayor empeño le deben dar la formación de su alma: su inteligencia, su voluntad, su carácter, su moral.

Uno y otro aspecto son la educación propia de la persona humana: el desarrollo de las posibilidades del hombre intencionadamente dirigido a lograr el ideal de perfección propio del ser humano.

En consecuencia, el alumno debe mirar al educador cumpliendo la función propia de sus padres, que éstos por sí solos no pueden llenar en ciertos aspectos. La actitud de respeto, además de ser inspirada por la naturaleza, es la condición para que el alumno pueda recibir la influencia bienhechora del maestro.

Con esta actitud de "respeto", en cierta manera "filial", está relacionado el tema de la espontaneidad y la disciplina en el educando. Pero como afecta asimismo al educador, lo trataremos después de haber considerado la relación especial de aquél con éste.

3. *El educador: la responsabilidad del educador personalista.*

La relación especial del educador hacia el educando está determinada por el ser propio de aquél: es una persona imperfecta, responsable de personas más imperfectas que él. Por eso todo educador está cumpliendo una función personalista. Importa que tome plena conciencia de ello, y ésta será la mejor base de todas sus actitudes para con el educando. Se trata de la relación entre personas, que siempre debe tender a la personalización, a ser más como persona, que es ser más. Pero la relación de una persona a

otra más imperfecta, debe ser, si cabe, con mayor cuidado "personalista"[4].

a) Tener muy presente el fin de la educación: la mayor personalización.

He aquí el primer requisito de todo educador. Si en toda acción humana hay que tener presente su finalidad, de modo muy especial en la acción educativa.

Y bien sabemos que el fin de toda la educación es la *personalización.* El educador debe tener siempre despierta su conciencia sobre el fin y razón de ser de su acción educativa, *personalizar·* educar para ser más persona o persona más perfecta. Esto significa que debe tratar, ante todo, de desarrollar en el educando el "ser-en-sí" que es la esencia del hombre; despertar la autoconciencia, el autocontrol y la autodecisión del educando, para su adecuada autoubicación en el mundo, ante las demás personas y ante Dios.

Todas las actividades del educador y todos los conocimientos, experiencias, técnicas y hábitos con que va enriqueciendo al educando tienen este punto de referencia, que da unidad y vivifica el proceso educativo. La personalización es la "educación esencial" que da sentido a todos los demás aspectos del desarrollo humano y sin la cual los nuevos conocimientos y aptitudes pueden ser contraproducentes para el educando mismo y para la sociedad.

Reiteramos que educar para ser más persona o personalizar, es formar al hombre en su médula de ser humano, de centro interior, de ser-en-sí o in-sistencia. Por eso, personalizar no sólo es la base de toda otra formación cultural, técnica o profesional, sino incluso de su desarrollo individual, de su evolución como "tal persona". Recordamos que

[4] Ver el artículo de Otto F. Bollnow, *Sobre las virtudes del educador*, con el cual coincidimos (rev "Educación" [Colección semestral de aportaciones alemanas recientes a las ciencias pedagógicas], vol. 20, 1979, ps. 48-57).

por "personalización" entendemos aquí no el desarrollo de las características distintivas entre una persona y otra, sino aquellas en que todas las personas coinciden por su esencia misma. La primera base de todo desarrollo de las cualidades "individuales" es que se hallen radicadas en una persona lo más perfecta posible: en aquello por lo cual somos persona, el ser-en-sí, la autoconciencia.

Ésta es la educación "esencial". Sin el desarrollo de la esencia previa de la persona, las demás cualidades, por otra parte muy necesarias, quedarían mancas, sin base, y casi siempre son contraproducentes.

He aquí la importancia de que el educador tenga, ante todo, a la vista el fin esencial del proceso: la personalización.

b) Tener permanente conciencia de que el educando es "persona".

Si éste es persona, es un ser-en-sí, tiene por su esencia su ser interior, es un centro en sí mismo, es autónomo y debe actuar por sí y desde sí. La educación consiste en ir acompañando al educando para que actúe cada vez más como persona.

Por ser persona, es un centro interior: en consecuencia, es un misterio para los demás que lo vemos desde afuera. Está el educador cuidando algo misterioso, que debe tratar de respetar y comprender. Es misterioso y valioso. Aun el niño muy pequeño, en sus primeros balbuceos, ya muestra su modo de ser en sí y desde sí, tratando de hacer las cosas a su modo y por sí mismo. Y cada vez, en su desarrollo, va mostrando su esencia de centro autónomo, personal, desde el jardín de infantes hasta la universidad y los estudios de post-grado. Desde la maestra del jardín de infantes, hasta el profesor universitario y el director de tesis, deben tener conciencia de que tratan con "personas" que por ser centros en sí, tienen que ir actuando desde sí mismos, y por ser "misterio" deben ser tratados con el mayor cuidado y respeto.

Es cierto que son personas "menos perfectas", en desarrollo, que necesitan un apoyo desde afuera por parte del educador. Pero ello significa lo delicada que es la misión de éste, que debe adaptar su aporte a la estructura propia de una persona y por eso mantener siempre viva la conciencia de que el educando es un centro interior, una insistencia.

c) Amar el ser-en-sí del educando.

Pero no basta tomar conciencia de que debe "respetar" al educando por ser persona, pues ella exige todavía más que el simple respeto. Éste debe ser acompañado y coronado por el "amor". Esta cualidad es tan propia del educador, que Dios la ha dado en sumo grado a los primeros educadores del niño, los padres. Amar el ser-en-sí del educando, es amarlo en su ser más valioso, es amarlo por sí mismo, y no por un interés ulterior. Es imposible educar si no se siente ese afecto deseoso del bien del otro por sí mismo. Educar, respetar y amar van juntos.

Es necesario que el educador trate de vivir, con la mayor conciencia posible, este sentimiento profundo y delicado del amor hacia el educando. Éste no se considera bien atendido por su profesor sino cuando percibe la corriente cálida y vivificante de su amor, de su afecto y de su estima a su persona[5]. En realidad, ésta no es más que una ley natural de la relación interpersonal.

[5] No podemos renunciar a una cita que confirma nuestra recomendación de que el educador debe tener amor, estima y confianza hacia el educando, y éste a su vez necesita de una persona que le inspire confianza, amor y le sirva de conductor y modelo: "Y con ello llegamos a la tercera virtud cardinal del educador: la confianza. Hoy es generalmente conocido lo importante que es para el niño, especialmente para el infante, crecer en un medio donde se sienta seguro y recogido, particularmente que se sienta ligado a una determinada persona que le trasmita esta sensación de seguridad por tener

Sea cual fuere la persona a quien tratamos, a pesar de sus defectos, que no podemos aprobar, debemos amarla en el fondo de nuestro corazón. Sólo así será adecuado nuestro trato con ella, incluso en la debida advertencia sobre sus defectos. Cuando el alumno se da cuenta, con su aguda sensibilidad, de que el profesor o director lo estima y lo ama, buscando sólo su bien integral, su mayor personalización, comprende y recibe con provecho la corrección de su superior. No hay lugar al resentimiento, ni a una actitud reaccionaria.

Repetimos que no se trata aquí sino de la ley natural de la relación interpersonal. Los padres la cumplen con toda espontaneidad. Los educadores tienen también un motivo muy similar al de los padres. Pero todos debemos vivirla en nuestro trato con los demás centros interiores, si queremos que nuestra comunicación sea el alimento espiritual que necesitamos para el crecimiento de nuestras almas.

El educador cristiano debe además tener el estímulo del mandato de Cristo. Será bueno que medite sobre él con frecuencia. A la pregunta sobre cuál es el mandato supremo y primero de la Ley, Cristo contesta: "Amarás al Señor, tu Dios, con todo tu corazón...". Y aunque no le habían preguntado por el segundo mandato, agrega a continuación, por su cuenta, para subrayar su importancia, ya que está

---

una confianza ilimitada en él. Por regla general, en los primeros años de la vida, esta persona es la madre".

"Y también aquí se puede decir que el niño, de no ser objeto de confianza por parte del medio, no se puede desarrollar como es debido, pudiendo ocasionar esta falta de confianza gravísimos perjuicios en él".

"Repetimos: la fe en otra persona constituye una potencia creadora capaz de «engendrar realmente en ella aquello de lo que con toda firmeza se la cree capaz», dicho en palabras de Nicolai Hartmann. Esto tiene una importancia fundamental para la educación: sólo cuando el educador cree realmente en el niño, cuando le tiene confianza, está éste en condiciones de desarrollarse" (*Sobre las virtudes del educador*, rev. "Educación", vol. 20, ps. 54-55).

muy cerca del primero: "Y el segundo mandato es semejante a éste: Amarás al prójimo como a ti mismo"[6]. Aquí la ley natural de la relación interpersonal es proclamada por Cristo, dándole de este modo su autoridad sobrenatural. En realidad, es la ley suprema del trato humano "amar al prójimo como a sí mismo, porque uno y otro son imágenes de Dios". Toda la relación humana es entonces más fluída. Y en esa delicada y sutil relación que es la del educador con el educando, sólo el amor puede ser el puente de una plena comunión de dos centros interiores, de dos personas.

d) No "cosificar" al alumno.

Esta obligación del educador, en relación con el educando, no es más que una consecuencia de las tres anteriores. Si el educador "respeta" y "ama" al educando, no lo tratará como una "cosa", que se utiliza y maneja para el interés y comodidad de uno mismo, o para desahogar inconscientemente un estado nervioso. Nada de eso es "respetar" y "amar"; nada de eso es relación de persona a persona. sino de persona a cosa, o instrumento u objeto sin centro interior in-sistente. Y si esto no es aceptable en cualquier relación interpersonal, mucho menos cuando se trata de un educador, que debe ser persona más perfecta y a quien se le entrega el educando, inferior y más débil, para que lo personalice.

Aquí viene también la consideración debida a una persona (que es un centro interior que desde sí debe "pensar", "ver" y "obrar"...), a fin de no "imponer" al educando las ideas y actitudes "porque sí". A las cosas se las maneja sin darles razones; a las personas sólo se les puede exigir o recomendar algo dándoles la razón de ello. Nada peor para el educando que percibir cómo una advertencia o un

[6] San Marcos, 22, 37-39.

castigo se le impone sin la "debida razón". Y muy pronto el niño comienza a darse cuenta de ello. Eso le hace sentirse tratado como una cosa, y no como lo que siente que es, una persona. Y afecta a la esencia de ésta al sentirse manejada como una cosa, "cosificada". La reacción es negativa.

Es necesario un esfuerzo permanente de "comprensión", que toda persona tiene derecho a exigir de otra. No es fácil, porque somos centros interiores o in-sistencias, pero limitados, y no siempre sabemos o queremos expresar nuestros verdaderos motivos y razones. El alumno espera encontrar en el educador, que es persona más perfecta, un ser superior a él, gran capacidad de comprensión para sus primeros pasos, siempre inseguros, en la vida. Tiende a exigir de su educador, ante todo, un apoyo, más que un censor que siempre ve los defectos y no está inclinado a su justificación por circunstancias que los excusan o los mitigan, o tal vez nacen de buenas intenciones. Si no se siente bien comprendido, pierde la confianza en el educador, lo que significa cerrarse para aceptarlo como tal. El educador que "cosifica" al alumno, queda a su vez excluído por éste del diálogo interpersonal, y es considerado como una cosa que no sirve para tratarla como persona.

e) El educador es "modelo".

He aquí uno de los aspectos más importantes del educador: en ningún momento debería dejar de tener conciencia clara y vívida de ello: es "modelo".

Por la misma relación de persona menos perfecta a persona más perfecta propia de la educación, el alumno tiende naturalmente a ver en el profesor su "modelo", en algún aspecto de la vida.

La imagen del profesor siempre se ve envuelta de un halo ideal que oculta los defectos y hace brillar los aspectos

dignos de admiración. El profesor resulta así una especie de "ejemplo", de "ideal" y "norma" a seguir, para ese triunfo en la vida a que todos aspiramos. Y esto, no sólo en la infancia, cuando el niño tiende espontáneamente a "imitar", sino también, y tal vez más, en la educación superior. Cada uno puede recordar a sus "maestros" y a las enseñanzas que dejaron en su vida, no sólo por sus palabras y su sabiduría, sino más aún por su conducta, por su personalidad. Yo mismo no puedo menos de recordar el impacto que en mí producían los profesores que brillaban en algún aspecto y que sirvieron efectivamente para que yo pensara: seré así, actuaré así, ahí está un gran ideal.

Pero ser "modelo" es una responsabilidad muy seria, que exige una continuada conciencia de responder a esa imagen. O mejor, de tratar de que la imagen que trasmitimos, sin poder evitarlo, a nuestros alumnos, sea para ellos constructiva, personalista:

— *Ser más persona.* Lo primero que debe reflejar el educador ante el educando, es "ser más persona". Ello significa ser más en-sí; ser una in-sistencia más perfecta. Y ya hemos visto que la in-sistencia es *autoconciencia, autocontrol* y *autodecisión.* El educador no puede perder de vista que ante el educando está él como en un escenario, donde más que todo se lo mira como ser humano, como persona. Y que sus fallas en esta parte son decisivas. Estar siempre en sí por la autoconciencia, ser dueño de sí mismo por su autocontrol y de sus palabras y acciones por la autodecisión, es la imagen hacia la cual el educando focaliza su atención, sus esperanzas y sus exigencias. El educador se desvaloriza cuando no tiene control de sí mismo, pero lo peor es que con ello trasmite una mala imagen para ser imitada por sus educandos.

— *Ser auténtico.* La persona, por ser un centro interior, irradia una imagen de sí misma que comunica a los

otros centros interiores. Esa imagen viene a ser como el testimonio de la identidad de interlocutor con que yo me presento. Ahora bien, si yo no trasmito una imagen nítida y auténtica de mí mismo, desoriento a los otros centros interiores, porque ya no pueden identificar en verdad con qué centro interior están tratando. La confusión que se origina es inevitable. Pero la consecuencia inmediata es también la desvalorización del centro interior que no se presenta como un sí-mismo definido.

Cuando esto sucede, el resultado es, a la vez, de desvalorización de la persona del educador y de inferencia negativa, como imagen desintegradora, en el educando.

La primera lección que el profesor da al alumno con su ejemplo, es su *autenticidad*, es decir, la trasparencia de su ser-en-sí. Ello significa *honestidad* y *verdad*. Esto es lo primero que los alumnos esperan y lo último que perdonan si no existe. Más fácilmente perdonan otras fallas en el profesor que la falta de autenticidad, honestidad y verdad. Aquí aparece con claridad por qué la in-sistencia es la esencia más profunda de la persona. Ser-en-sí, ser sí mismo. No ocultarse bajo un doble rostro: esto desorienta al interlocutor, porque queda oscurecido el verdadero en-sí óntico y aparece por fuera una imagen ambigua. ¿Qué mayor desorientación que la del alumno que espera hallarse ante una persona más perfecta, y, por tanto, más en sí misma, más auténtica?

— *Irradiar serenidad.* Es otro aspecto importante del "modelo", que debe ser el educador personalista ante sus alumnos. Ser persona es "ser-en-sí", no perturbarse, ni alterarse Es uno de los mayores dones y de las mayores fuerzas de la persona: saber estar en paz consigo mismo y trasmitir esa paz a los demás. La paz interior es la culminación de la autenticidad; paz no es apatía, ni inercia, sino el mantenimiento ordenado de la tensión de la vida: sin actividad

y juego de tensiones no hay vida; y sin paz interior no hay felicidad porque falta el "ser-en-sí" personal. La institución educativa y la clase son un reflejo de la serenidad y paz interior de los educadores. Los niños y jóvenes asumen en sí mismos la influencia de sus maestros, que son "modelos" y adoptan las mismas actitudes. Si a los alumnos debemos personalizarlos, hacerlos más y más personas, debemos, ante todo, hacerlo con nuestro ejemplo de serenidad y paz interior, que es la actitud personal ante la vida.

— *No impacientarse.*

Se trata de una consecuencia importante de los aspectos anteriores. El director y el profesor no deben enojarse ni impacientarse nunca. Esto significa "estar fuera de sí" y eso es lo más contrario a la esencia de la persona. El mayor triunfo del alumno que intenta (consciente o inconscientemente) perturbar el orden de la relación interpersonal en clase, es lograr que el profesor se impaciente y se enoje: salga de sí, deje de ser sí mismo, deje de actuar como persona: pierda la conciencia de sí, pierda el autocontrol. "Impacientarse" es perder la paz; "enojarse" es perder la serenidad. Todo significa una perturbación interior que disminuye la autoconciencia, el autocontrol y la autodecisión que son la esencia del ser y del obrar de la persona.

El director o el maestro no tienen derecho a enojarse; como educadores son personas más perfectas y deben ser más dueños de sí, estar en sí. El alumno tampoco debería enojarse, por ser persona, pero en razón de que es persona "menos perfecta" es explicable que pierda la autoconciencia. se impaciente y enoje, y salga fuera de sí. El educador debe conservar siempre la paz y serenidad ante el alumno alterado, y este método es el más conducente para el control de la clase y para la debida orientación de los alumnos.

f) Puede y debe corregir y castigar con energía y con firmeza cuando sea necesario. Pero sin enojarse, sin impa-

cientarse. Con serenidad y paz interior. El alumno admite que se le corrija y aun que se le imponga una sanción por una falta evidente. Pero no admite que se le levante la voz descontrolada, aun por el mismo profesor. Ésta es, en realidad, la ley de relación interpersonal, acorde con la esencia de la persona. Exigimos siempre que se respete nuestra esencia de centro interior, y que ni en el fondo ni en la forma se nos trate sino según nuestra esencia de ser personal.

Sin duda que una de las lecciones más profundas que dejará el profesor al alumno será la de no haber perdido nunca la paz y la serenidad interior, no haberse enojado, aun en momentos difíciles de perturbación por parte de los alumnos.

g) *Capacidad y responsabilidad.*

Es natural que en el proceso de la educación el educador debe "saber" y "poder" orientar al educando. Ello implica en aquél una conciencia plena del permanente esfuerzo que debe realizar para adquirir los conocimientos y métodos relativos a su actividad educativa. Como docente o como director debe conocer bien su campo, y debe esforzarse por trasmitir sus consejos y sus enseñanzas con el método más adecuado. Esta conciencia de la capacitación es cada vez más necesaria, por cuanto el número de educadores resulta cada vez mayor y hay peligro de que en la formación masiva no todos alcancen el debido nivel.

Conocer bien su materia, tratar de actualizarse, tener el arte de saber trasmitirla y hacerla interesante, preparar las actividades de los alumnos con el material adecuado, son todas cualidades que significan capacidad y responsabilidad y que los alumnos siempre reconocen, respetan y recuerdan de sus profesores. Es natural que el profesor, en relación con los alumnos, tenga que ser más consciente, más capaz, más responsable. Ésta es la garantía de su vocación.

h) *Autoridad.*

Esta cualidad del educador parece reunir todas las demás. Autoridad viene de "autós", sí mismo, y el ser sí mismo es la esencia de la persona. El educador personalista que debe educar para la personalización, ha de mantener su autoridad, su sí mismo, claro y preciso, frente a los educandos.

En primer lugar, es ley de toda relación interpersonal la auto-afirmación de cada uno de los interlocutores. El educador y el educando son personas, son in-sistencias, y, por tanto, cada uno debe ser-en-sí y afirmarse a sí mismo, para luego "desde-sí" entablar el diálogo. Si el educador no se afirma a sí mismo frente al educando, no mantiene su ser-en-sí, pierde la *autoridad esencial*, necesaria para todo diálogo entre personas.

Pero, en el caso del educador, la situación es muy especial. En efecto, él no sólo es persona, sino que es persona más perfecta en relación con personas menos perfectas que él. En ese sentido, él debe asumir una función precisa frente al educando o al grupo de educandos. Como persona más perfecta, él tiene la responsabilidad de la conducción del proceso en la forma que crea más adecuada. El conoce el camino, y por eso debe guiar a quienes no lo conocen. El educador debe cumplir la misión propia que su mismo nombre indica: cuidar, crear, conducir, guiar, orientar, y, para ello, rectificar las desorientaciones o los pasos equivocados.

Sin duda que debe ser en todo momento consciente, como hemos dicho al principio, de que está guiando, orientando y ayudando a otras "personas", cuyo ser-en-sí debe respetar y amar. Pero, salvado este respeto y amor que debe a sus alumnos, es el educador el que en la institución, en la clase o en el grupo, debe asumir la responsabilidad de la conducción. Repetimos que ésta no debe ser despótica y "autoritaria", sino con respeto y amor, pero con autoridad.

Con frecuencia se ha dicho que el profesor no debe dejar sentir su autoridad en la clase, ni los padres para con los hijos, a fin de evitar todo "paternalismo" en el sentido peyorativo, es decir, para no reflejar "abuso" de autoridad. Pero, en realidad el abuso de autoridad es todo lo contrario del verdadero paternalismo. Es evidente que el padre debe tratar al hijo actuando él como padre y considerando al hijo como hijo. Es decir, debe tratarlo "paternalmente". El hijo debe, y, normalmente, quiere y necesita, sentir a su padre como tal, por mucha confianza e intimidad que tenga con él. Lo mismo se diga del educando: éste, como el hijo respecto del padre, es persona menos perfecta respecto del educador, y, por tanto, necesita de la ayuda y orientación de éste, para aprender con más facilidad lo que él por sí solo no podría o le resultaría más lento y trabajoso. En este sentido, tal vez la actitud que más responde al educador, para expresar su responsabilidad y el conjunto de sus relaciones con el educando, sería la del padre a quien de hecho sustituye. Reiteremos que entendido el término "paternalismo" no como el abuso de la autoridad para apagar la personalidad del hijo, sino en el sentido de ocupar el puesto rector que la naturaleza le ha asignado en el proceso de la educación, es la función correcta asignada por la naturaleza. Cuando consideramos que la educación es entre personas y el fin es la personalización, ésta es la única interpretación adecuada del lugar que debe llenar el educador ante los educandos [7].

[7] El documento de la Unesco *Aprender a ser*, ha señalado la necesidad de cambio en el sistema de educación, para poner más el acento en la iniciativa del alumno a fin de que elija su propia educación y pueda labrar su destino por sí mismo. Ello concuerda con nuestra "filosofía de la educación personalista" y corresponde a lo que hemos llamado la "educación esencial", que tiene por fin la personalización y por método el respeto y la ayuda al centro personal del educando para que sea más sí mismo por sí mismo. eso es ser más persona

Pero los redactores del citado documento *Aprender a ser* no parecen

Es una empresa común, pero cada uno debe trabajar según su propia capacidad:

---

guardar el debido equilibrio, minimizando la función del educador, a quien prefiere no llamar "maestro" sino "enseñante", y limitándolo a ser "consejero" e "interlocutor" del alumno. La iniciativa queda así librada a los alumnos, y se da prioridad a la "autogestión" y la "cogestión" (p. 141). Pero creemos que falta equilibrio en la redacción, pues no se señala debidamente que ello sólo es posible *en la medida en que* el educando tiene suficiente grado de personalidad para ello (autoconciencia, autocontrol y preparación informativa) Por eso creemos que nuestra fórmula "a más personalidad, menos educación exógena, y a menos personalidad más educación exógena", debe tenérsela presente para no distorsionar en perjuicio del educando el proceso educativo.

He aquí algunos textos entresacados de *Aprender a ser*:

"Principio: La nueva ética de la educación tiende a hacer del individuo el dueño y autor de su propio progreso cultural. La autodidaxia, en especial la autodidaxia asistida, tiene un valor insustituíble en todo sistema educativo" (p. 294).

"Principio: Contrariamente a las ideas y a las prácticas tradicionales, es la enseñanza la que debe adaptarse al enseñado, no éste quien debe plegarse a las reglas preestablecidas de la enseñanza" (p. 305).

"Los enseñados, jóvenes y adultos, deben poder ejercer responsabilidades en cuanto sujetos, no sólo de su propia educación, sino de la empresa educativa en su conjunto" (p. 306).

Como se ve, en estos textos se pone énfasis en la "autodidaxia", el enseñado no es "quien debe plegarse a las reglas preestablecidas de la enseñanza" y "debe poder ejercer responsabilidad de la empresa educativa en su conjunto".

Evidentemente que estos textos son unilaterales, y seguidos al pie de la letra tendrían las consecuencias negativas de la filosofía de Dewey que hemos evaluado anteriormente (cap. VII)

El valor de estas declaraciones consiste en que reafirman la conveniencia de que "se amplíen las posibilidades de opción individual" (p. 307), pero creemos que ello debe hacérselo sin llegar a exagerar el principio.

Por lo demás, aunque sea de paso, reconoce el documento que: "El mismo razonamiento se aplica al contenido de la educación y a los métodos educativos. El enseñado, sobre todo en edad adulta, debe ser libre para escoger el establecimiento de enseñanza al que desee asistir y el tipo de formación que quiera adquirir; debe poder entrar en el sistema educativo al nivel que le convenga y seleccionar las materias facultativas y complementarias que le interesen. Sin embargo, en los establecimientos escolares el conjunto de las disciplinas obligatorias, o al menos una gran parte de ellas, vienen determinadas en función de los objetivos que el establecimiento se ha fijado desde el punto de vista del contenido de las disciplinas y de consideraciones metodológicas generales".

El educador tiene más sabiduría, y por eso enseña; tiene más experiencia, y por eso orienta.

El educando, en cambio, es persona menos perfecta: tiene menos sabiduría, y por eso aprende; tiene menos experiencia, y por eso necesita ser guiado.

Ésta es la norma de la naturaleza entre dos personas que son personas, pero distintas, por ser una más perfecta que la otra.

II. Espontaneidad o disciplina.

Una de las cuestiones más delicadas, difíciles y controvertidas en la relación educando-educador es la que se refiere a la aplicación del método de espontaneidad o disciplina. Y ello, tanto cuando se trata del aprendizaje técnico como de la orientación de la conducta*.

Ahora bien, en este punto, resulta en especial valiosa la filosofía de la educación personalista, fundada en la esencia del hombre como persona, que es in-sistencia o centro interior. En ella encontramos la clave para una solución realista y justa en la tan aguda encrucijada de la relación entre el educando y el educador, en orden al fin de la educación: la personalización.

* Sobre la adecuada dosificación de autoridad y libertad coincidimos con Planchard, *La pedagogía contemporánea*, p. 550.

A propósito de la *Escuela Activa*, que pone excesivamente el acento en la iniciativa del educando y reduce al maestro a un coordinador, ver la crítica hecha por Antonio San Cristóbal en su *Filosofía de la educación*. Analizando la posición de autores que han tratado de llegar a una síntesis de los métodos de la escuela tradicional y de la activa, señala las deficiencias esenciales de ésta, apoyado en los principios de la filosofía tomista. Se trata de Eugenio Dévaud y de Mario Casotti (E. Dévaud, *La Escuela Activa*, ps. 94-96, 40, 41, 93-94, 114; M. Casotti, *Scuola Attiva*, ps. 84-88, 102, 88-93, 94, 95, 101, 103, 100). En *Filosofía de la educación*, de Antonio San Cristóbal, Ed. Rialp, Madrid, 1965.

Aclaremos primero los *términos* del problema y luego trataremos de precisar los *principios* de solución.

A) *Los términos.*

1. *Método de espontaneidad.*

Consiste en tratar que el educando por sí mismo, según su inclinación (*sponte*), descubra la verdad (adquiera los conocimientos teóricos) y establezca su conducta (en el mundo físico y en el orden moral). En otras palabras, que el educando vaya desarrollándose por su propia autoconciencia, autocontrol y autodecisión [9].

Como se ve, ésta es una dirección del movimiento progresivo de la educación que va de "dentro hacia afuera"; parte de la iniciativa interior del educando para adquirir los conocimientos y establecer sus conductas: él solo, desde sí. se ha de dar cuenta de sí y de su ubicación en el cosmos: en consecuencia, su educación y su desarrollo se deciden por su propia *autoconciencia, autocontrol* y *autodecisión* y la consiguiente autoubicación en la vida.

Por lo mismo, el método de la espontaneidad puede designárselo como "de dentro afuera": la iniciativa misma parte del interior, para ir realizando el propio desarrollo personal y la conducta circunstancial. La palabra decisiva, en este método, la dice siempre el educando: en verdad, se ayuda para que actúe de lleno la autoconciencia, el autocontrol y la autodecisión por parte del alumno.

[9] Éste es el aspecto positivo de J. Dewey y de la escuela activa, abierta, progresista. En cuanto exige como base de su concepción educativa respetar y fomentar la espontaneidad del educando. Pero su grave defecto es que enfatiza el principio de espontaneidad unilateralmente olvidando las normas, principios y valores que todo ser humano debe tener en cuenta para su verdadero desarrollo personal y ubicación en la sociedad y en el mundo; y la natural insuficiencia del niño que exige a veces ser compensada por el método de la disciplina, como luego veremos.

2. *Método de disciplina.*

Al contrario, por *disciplina* se entiende la acción del educador sobre el educando, imponiéndole el modo de adquirir los conocimientos y de ordenar su conducta en la vida.

Como es fácil de comprender, en este caso es el educador quien tiene la mayor decisión en el proceso; y, por tanto, éste no es "de dentro afuera", sino, a la inversa, "de fuera adentro", por cuanto es el educador "desde afuera" el que dirige el centro interior para que éste pueda orientarse mejor. Por lo mismo, aquí en vez de autoconciencia, autocontrol y autodecisión, se trata más bien de *hetero-conciencia, hetero-control* y *hetero-decisión*: el educando modela su conciencia conforme a las sugerencias del exterior, en este caso, el educador; se controla por las normas externas; y actúa con arreglo a ellas. Puede, pues, designárselo como un método de educación "de fuera adentro".

Siempre ha habido sistemas de educación y notables educadores que han enfatizado uno de los dos métodos: espontaneidad o disciplina. La historia de la educación nos da ejemplos muy definidos de ambos o también de aplicaciones intermedias. Ello nos muestra que nos hallamos frente a un aspecto muy complejo, aunque, por otra parte, sea decisivo para el resultado de la educación.

Veamos de señalar los principios que la misma filosofía de la educación personalista parece señalarnos con claridad.

B) *Los principios.*

Vamos a formularlos, a fin de que se los aprecie en conjunto, y luego trataremos de aclararlos.

1. *El "método esencial" de educación es el de la "espontaneidad", porque el educando es persona.*

2. *El "método suplementario" es el de la "disciplina", porque el educando es persona imperfecta.*

3. *Ambos deben "dosificarse" conforme a la realidad concreta del educando*: a mayor perfección del educando, más espontaneidad; a menor perfección, más disciplina.

1. *El método esencial: la espontaneidad.* — Es natural que siendo el hombre persona, la espontaneidad debe tener prioridad respecto de la disciplina. Por eso, al método de la espontaneidad lo llamamos "esencial". Es la esencia de la educación y de su proceso. La acción plena del hombre como persona, es consciente y voluntaria, es decir, nace del centro interior, "desde el en-sí", y por eso va de dentro afuera. Sólo entonces se ejerce con toda plenitud la autoconciencia, el autocontrol y la autodecisión. Sólo entonces va "de dentro fuera", y éste es el sentido que damos a la espontaneidad y a la autenticidad.

El ideal es que el educando adquiera por sí mismo plena conciencia de su situación y actúe correctamente conforme a ella. Que él descubra por sí mismo la verdad y la realidad de sí, de las cosas y de la sociedad. Es evidente que la verdad, vista y comprobada por uno mismo, es abrazada y vivida con más plenitud, garantía y satisfacción del espíritu. El niño y el hombre se sienten "sí mismo", y no manejados desde afuera. Hemos visto que ésta es la "realización" personal, única que llena del todo las aspiraciones ónticas del hombre.

Todos queremos ver y entender las cosas por nosotros mismos y tomar nuestras propias decisiones, así como "participar" en las comunes con otras personas. El niño, apenas puede valerse por sí mismo, quiere actuar por sí, hacer él sus cosas, correr él solo, subir y bajar las escaleras por sí solo, dibujar él solo, hacer él por sí mismo lo que ve hacer a los demás. A medida que crece en edad y autoconciencia esa exigencia es mayor. Es una exigencia respetable, que

debe tenérsela siempre en cuenta. Es una exigencia óntica de su ser, y lo que Dios ha hecho, el educador lo debe preservar y cuidar.

De ahí que el ambiente ha de ser esencialmente de espontaneidad. Ello significa que el educando no debe sentirse sistemáticamente "conducido" en un modo de aprender y de comportarse en la escuela, colegio o universidad. En este sentido el principio de la escuela activa, así como el de desarrollar la creatividad, responden a la primera y fundamental exigencia del método educativo. Por eso la "tendencia" y la "preocupación" primera del educador ha de ser despertar el interés en los alumnos para que ellos vean por sí mismos, descubran la realidad por sí mismos, y lleguen a actuar correctamente por sí mismos. El ideal sería que la acción del educador personalista no se notase, o, mejor dicho, que no fuese desde afuera. Que su mayor preocupación sea respetar la esencia de la persona del educando, que es in-sistencia, centro interior. El educador es, ante todo, un apoyo a la interioridad del educando.

En consecuencia, la prioridad esencial y permanente la tiene el método de espontaneidad en el proceso de la educación.

2. *El método supletorio: la disciplina.* — Pero aunque el método de la espontaneidad sea el *esencial y prioritario*, y, por tanto, su espíritu y su aplicación deben inspirar toda la acción educativa, necesita ser complementado por el *método supletorio* de la disciplina.

En efecto, todo educando, como tal, es persona, pero no es una persona "perfecta", sino "imperfecta", y, por eso, en vías de perfeccionamiento. Es un centro interior por ser persona, pero es todavía imperfecto. Es una in-sistencia, un ser-en-sí, pero no en el grado de perfección posible al hombre, y por ello es "incapaz" de ejercitar su "en-sí" por sí mismo. Por la falta de capacidad en el ejercicio de su esen-

cia de persona, puede perturbar su autoconciencia y desintegrar su ser en vez de perfeccionarse.

El recién nacido ya es persona, en su estructura óntica, pero su capacidad de autoconciencia, autocontrol y autodecisión es mínima, porque no tiene el desarrollo biológico suficiente, el cual es condición o requisito para ejercitarlos. Es muy reducido su margen de autoconciencia (darse cuenta de sí y desde sí de las cosas) para actuar con autocontrol y autodecisión. Es una interioridad, un centro interior, pero tan inmaduro que no puede actuar "desde dentro", y por eso debe ser ayudado, cuidado, conducido, es decir, educado "desde afuera". En este caso, debe ser casi total la aplicación del método supletorio: la disciplina o dirección desde afuera. Unas conciencias distintas de la suya, la de los padres, se dan cuenta por él y lo ubican en su circunstancia exterior del cosmos y de la sociedad. Se trata exactamente de la educación de un centro interior, pero por el método supletorio de hetero-conciencia, hetero-control y hetero-decisión.

A medida que el niño se da cuenta de sí y de su circunstancia puede ya por sí solo manejarse a sí mismo y manejar las cosas en un grado creciente, lo que significa que tiene más autoconciencia, autocontrol y autodecisión; pero todavía con grandes limitaciones para darse "plena" cuenta de sí y de sus circunstancias, para orientarse y actuar solo; se puede manifestar ya en él su esencia o estructura óntica de persona, pero todavía muy imperfecta: sigue siendo una in-sistencia, pero con grandes limitaciones para actuar. Por ello necesita ser orientado o controlado "desde afuera". Por tener ya cierta autoconciencia, siente más el impulso óntico para actuar por sí mismo; pero por ser todavía muy imperfecto es "inconsciente", aun de muchos aspectos de su ser y de la circunstancia externa. Por ello hay peligro de que actúe mal, y debe ser guiado, "controlado", desde afuera, y

se le imponen "decisiones" "desde afuera". Es el ***método supletorio de la disciplina.***

Cuando escribo estas líneas recuerdo un caso típico, que contemplé hace pocos días, al salir de la Universidad. Una señora llevaba a su hijito de la mano y se disponía a cruzar la avenida Callao. En ese momento el niño se suelta de la mano de su madre, sin duda porque sentía el impulso y el gusto natural de cruzar "por sí solo" la avenida. Da unos pasos, la madre corre y lo toma de nuevo de la mano; él forcejea para desprenderse y liberarse, protesta y comienza a llorar, pero la madre lo retiene "por fuerza", y por más que refunfuñe, sólo lo suelta al llegar a la vereda de enfrente. Es un caso que muestra la necesidad del hetero-control y la hetero-decisión como método supletorio de la educación. El niño ya se daba cuenta de que el semáforo estaba en verde y de que los autos se habían detenido en la avenida, pero no tenía todavía conciencia de otra circunstancia que le impedía cruzar corriendo: otros autos giraban a la izquierda, entrando en la avenida, y lo podían atropellar. La madre debía suplir "desde afuera" la falta de conciencia del niño y su consiguiente imperfección de autocontrol y decisión.

La vida humana es muy compleja y la realidad del mundo que rodea al hombre es difícil de conocer y de conducir. El campo de las ciencias es inmenso, y el niño y el joven necesitan muchos años aún para adquirir una visión general. Están lejos de tener una conciencia perfecta de sí y de sus circunstancias, para poder "educarse solos", avanzar solos por el camino de la vida, con seguridad para el desarrollo de su ser como personas. Como tales, son todavía "imperfectos", y por eso es insuficiente su capacidad de autoconciencia y autoconducción en varios aspectos. Por consiguiente, deben ser apoyados, "desde afuera", es decir, por el método supletorio de la disciplina, por la conducción

externa. Otras personas menos imperfectas, cuyo ser o centro interior es más maduro y su saber más amplio, deben cumplir esa misión.

Y en realidad, como nunca podemos saberlo todo, experimentarlo todo y dirigirlo todo, y siempre hay otros que en algunos aspectos son más perfectos que nosotros, todos en algún momento necesitamos el apoyo "desde afuera", aprender de otro, es decir, recibir la hetero-educación para suplir nuestra imperfección. Por mucho que avancemos, siempre podremos avanzar más en todos los aspectos, y por ello siempre seremos personas imperfectas, in-sistencias imperfectas, y otros más perfectos que nosotros en algún sentido, podrán comunicarnos "desde afuera" su saber y experiencia.

Debemos siempre y en cada etapa de la vida tener conciencia de ello. Toda la vida es educación, esto es, ulterior desarrollo de las capacidades del hombre para realizar mejor su ideal de perfección. Y nunca en la vida somos del todo perfectos, porque siempre podemos ser, saber y tener más. Tener conciencia de esta situación es darse cuenta, con realismo, de la verdadera posición del hombre en el universo y en la sociedad. De aquí que debe ser natural recibir con sencillez y con gusto el aporte "desde afuera", de otras personas más perfectas, para nuestro mayor desarrollo. Por eso la educación es permanente, la cual no sólo es autoeducación sino también es hetero-educación.

En síntesis, en los tres aspectos de nuestra persona, en el ser, el saber y el obrar, somos siempre capaces de mayor perfección, pero no siempre podemos avanzar por nosotros mismos con la debida rapidez y seguridad:

en el *ser*, es decir, en el mantenimiento y perfeccionamiento de nuestras estructuras ónticas, biológicas, psíquicas y espirituales;

en el *saber*, que significa la búsqueda de la Verdad, que tanto nos desborda en todos los aspectos de la realidad del hombre, del mundo y de Dios;

en el *obrar*, esto es, en el modo de tomar y realizar nuestras decisiones para instalarnos, según la esencia e ideal de nuestro ser, en la realidad en que vivimos.

En mayor o menor grado, nunca es plena nuestra autoconciencia, ni nuestra capacidad de una decisión correcta. Y a veces, como en el caso de los niños, es necesaria una decidida acción supletoria desde afuera, para reprimir y orientar tendencias desintegrantes de nuestra persona, es decir, debe optarse por el método supletorio de la educación: la disciplina [10].

3. *Método integral: síntesis adecuada de espontaneidad y disciplina.* — Como es fácil de comprender, toda educación requiere la aplicación de ambos métodos, porque todo educando es persona, pero también todo educando es imperfecto en relación a un grado mayor de perfección de su persona: la personalización siempre puede avanzar.

Todo educando debe ser tratado con ese doble método: esencial y supletorio, de espontaneidad y disciplina.

Pero ¿cómo aplicar en cada caso la síntesis adecuada? ¿Cuándo hay que recurrir a la espontaneidad y cuándo hay que imponer la disciplina?

[10] Con frecuencia se ha criticado el sistema educativo *tradicional* por ser *autoritario* y basarse en un método *expositivo* y en la consiguiente pasividad del alumno.

Hay algo de verdad, pero se ha exagerado demasiado este aspecto, como si no se tuviese en cuenta el interés y la personalidad del alumno. Se debe tener presente que la educación tradicional no era, por principio, autoritaria en el sentido de una imposición irracional de la disciplina. El alumno era el centro de la educación y de hecho salieron generaciones no sólo instruídas sino formadas y con indiscutible buen grado de personalidad. Pero también es cierto que se debe aspirar al ideal: un mayor equilibrio entre la disciplina y la espontaneidad, entre el método "desde afuera" (complementario) y el método "desde adentro" (esencial, endógeno, autoeducación).

No es posible dar aquí una respuesta para las diversas situaciones, ya que éstas dependen de la realidad concreta de cada educando y de cada circunstancia.

Pero, sin duda, hay un *principio general* que puede orientar al educador en cada momento del proceso. Este principio brota, como una consecuencia, de la esencia del hombre como persona imperfecta y de la esencia de la educación que tiene como fin la personalización en un proceso de relación interpersonal.

La proporción de la aplicación de la espontaneidad o de la disciplina, depende del mayor o menor grado de personalización del educando:

— *cuanto más perfecta es la persona, debe permitirse más espontaneidad;*

— *cuanto menos perfecta sea, debe recurrirse a más disciplina.*

Sin duda que ésta es la conclusión lógica de los análisis precedentes. Podemos recorrer las diversas etapas de la educación, por las cuales todo hombre debe ir creciendo como persona, para comprobar la realidad de esta relación proporcional entre la espontaneidad y la disciplina, debida a la naturaleza del hombre, que es persona, ser en sí.

III. CONOCIMIENTOS Y HÁBITOS.

1. *La adquisición de nuevos conocimientos.*

Es ésta una parte esencial del proceso de la educación. Hasta tal punto que su peso, con frecuencia, se concentra en dar al alumno la mayor cantidad posible de conocimientos.

No cabe duda de que progresar en el conocimiento de nosotros mismos y de la realidad en que estamos ubicados enriquece nuestra persona. En efecto, todas las ciencias que se refieren al hombre, ayudan al educando al mayor conoci-

miento de sí mismo y de una parte esencial de su circunstancia, es decir, de los demás hombres, de la sociedad.

Ello le permite progresar en la *autoconciencia*, muy difusa en el niño, la cual se va aclarando más y más, por el análisis y la observación de la realidad humana, contenidos en las ciencias del hombre. Éstas le permiten "darse cuenta" con más precisión de aspectos de su personalidad, incluídos en la misma experiencia de sí, pero que se perdían en el fondo complejo de nuestro centro interior. El progreso en la autoconciencia es el objetivo esencial de la educación, es progreso en la personalidad; recordemos que a más autoconciencia, más perfección personal se tiene. El "conócete a ti mismo", en que consiste ante todo la sabiduría, equivale a "crecer en el conocimiento de ti mismo", es decir, en la *autoconciencia*. Porque siempre podemos progresar en ésta, a medida que aumenta la claridad o trasparencia de nuestro centro interior a sí mismo, ya que esa claridad es siempre también imperfecta en sí y capaz de mayor perfección.

Los *conocimientos* básicos sobre el mundo, la sociedad y Dios, son parte esencial de la educación, porque permiten a nuestro centro interior ubicarse debidamente en su relación con ellos. Se trata del conocimiento de su circunstancia, en la cual debe ubicarse y desarrollarse. De ahí la necesidad de la mayor cantidad posible de los conocimientos.

Sabemos que ser más persona consiste en tener más autoconciencia, ser más en-sí o in-sistencia, para tener más autocontrol y autodecisión. A ello sirven los conocimientos sobre el mundo material que nos rodea, sobre los prójimos y sobre Dios. Son nuestra circunstancia, con la cual estamos relacionados, y en cuyo contacto debemos realizarnos, es decir, ser siempre más o crecer en nuestro ser de persona. Todas las ciencias nos ayudan a conocer esa nuestra circunstancia social, cósmica y divina, para actuar según ella, es decir, para aplicar a ella, como corresponde, nuestro autocontrol y autodecisión.

La adquisición de *nuevos conocimientos* de la realidad en todos sus aspectos es parte esencial del proceso de la educación, porque hacen al ser de la persona y la desarrollan.

2. *Hábitos.*

Pero si los conocimientos son necesarios, y cada nuevo conocimiento enriquece al ser de nuestra persona, hay otro aspecto, en el proceso de la educación, que garantiza el más genuino progreso de la persona y por ello debe ser tenido más en cuenta. Se trata del perfeccionamiento de las *capacidades* que el hombre tiene o de la adquisición de otras nuevas, para que él, por sí mismo, pueda ir adquiriendo los nuevos conocimientos que necesita y conducirse mejor por sí mismo, en su propio crecimiento. Como es fácil de comprobar, esta parte del proceso educativo tiene un sentido muy coherente con la esencia de la persona: tratar de educar al hombre para que él, por sí mismo, pueda progresar en su personalización, y sea el actor permanente del crecimiento de su ser. No olvidemos nunca el ideal de que el educando debe ser el primer artífice de su educación.

Ello se consigue mediante el permanente cuidado de despertar y desarrollar los *hábitos* adecuados en el educando.

Hábito es una cualidad permanente que nos permite *realizar un acto con facilidad y perfección.*

La palabra "hábito" viene de "haber", y se forma de su participio "habido", que significa tener, poseer como propio. Así se dice del vestido que cada uno lleva porque es lo "habido" (hábito). Aquí se aplica a la cualidad, aptitud o capacidad del ser humano para cumplir una actividad, ya sea en el orden del deber (hábito moral), en el del saber (hábito cognoscitivo) o en el orden del obrar (hábito práctico). Con frecuencia se usan como sinónimos los términos "hábito" y "costumbre": así se dice "tiene el hábito de..." o "tiene la costumbre de...". Sin embargo, costumbre sólo

se refiere a la repetición del mismo acto; "hábito", en cambio, agrega sobre la costumbre la "posibilidad" o "capacidad", que es una cualidad inherente al sujeto para cumplir con facilidad y perfección un acto determinado.

En sentido filosófico, "hábito" tiene ese matiz importante respecto de "costumbre". Cuando se dice "tiene la costumbre de manejar el auto diariamente", se puede usar indistintamente "costumbre" o "hábito"; pero cuando se quiere decir que maneja bien y con facilidad, se dice ha adquirido ya el "hábito de manejar".

El hábito es *bueno* cuando concuerda con la esencia y naturaleza del hombre. Cuando se trata de hábitos morales buenos, se llama *virtud*. Es *malo* cuando va contra la esencia y la naturaleza del hombre. Cuando se trata de un hábito moral malo, se llama *vicio*.

El hábito bueno se adquiere por la repetición de actos, correctamente realizados. Ahora bien, se comprende, con facilidad, que hay una diferencia grande en dar conocimientos nuevos al educando o crear en él la cualidad, el hábito, para que él pueda irlos adquiriendo por sí mismo. Sin duda que es más importante despertar el hábito de estudiar, darle el *método* de estudiar, v. gr. matemáticas, que contentarse tan sólo con ir explicando uno a uno los múltiples problemas de esa ciencia.

La creación de "hábitos" en el educando tiene dos ventajas: el hábito tiene un poder multiplicador porque puede aplicarse a todos los casos parecidos; además, permite al educando la satisfacción (plenitud de su ser) de haber descubierto la verdad por sí mismo, lo que le da la vivencia más personal, es decir, del acceso a la verdad desde sí y por sí. Éste es el mejor aspecto y efecto de la educación personalista y la mejor consecuencia del crecimiento en la personalización.

La asimilación de nuevos conocimientos sobre el hombre y la circunstancia que lo rodea tiene sin duda gran im-

portancia, es imprescindible, necesaria. Pero esta parte de la educación no sólo debe dosificarse para no aturdir al alumno con la cantidad y multiplicidad de conocimientos, sino que debe subordinarse y aun orientarse a la adquisición de "hábitos" adecuados, que le permitan desarrollar más y más su esencia de persona, porque contribuyen más directamente a su personalización.

3. *Hábitos esenciales, integrales y complementarios.*

Conforme a la esencia de la persona, como in-sistencia o ser-en-sí, y a sus facultades, pueden distinguirse los diversos órdenes de hábitos y la jerarquía o prioridad entre ellos:

En primer lugar están los que podríamos llamar hábitos *esenciales* de la persona, correspondientes a la "educación esencial"; luego los *integrales*, que se requieren siempre para el ejercicio pleno y el desarrollo permanente de su esencia; y, en fin, los *complementarios* o especiales, que permiten la ulterior realización de la persona en una dirección determinada.

Tratemos de precisarlos:

1. *Hábitos esenciales.* — a) *Autoconciencia (hábito de la inteligencia, hábito lógico).* Es el hábito de estar en-sí, de autoconcentración, de darse cuenta de sí mismo y de su actividad; de no estar perdido "fuera de sí" entre las cosas; de ser sí mismo; de introspección, de "conocerse a sí mismo", de atención a las cosas y a su mismo pensar. Entonces es fácil crear el *hábito consecuente de pensar bien o hábito lógico*: la teoría del conocimiento y la lógica hay que irlas aplicando ya en la secundaria, y aun en la primaria, para que los alumnos se habitúen a la atenta observación de sí mismos y su circunstancia: *hábito de análisis*, *hábito de comprensión* de los elementos discriminados por aquél, *hábito de relacionar* entre sí dichos elementos, *hábito de co-*

rrecta conclusión según las relaciones de los elementos conocidos.

La teoría del conocimiento y la lógica nos dan el esquema del valor y la rectitud de nuestra actividad cognoscitiva. Pero es necesario el *entrenamiento consciente*, el *ejercicio reflexivo* de un pensamiento ordenado y lógico, con *hábito de atención*, para que en su vida piense y actúe el educando con mayor facilidad, en forma atenta, ordenada y lógica: es decir, propia de la persona.

b) *Hábito del autocontrol y autodecisión (voluntad y libertad)*. Es el hábito de recoger y controlar sus posibilidades y tendencias; de ser dueño de sí; de autodisciplina o autorrepresión; de mantenerse tranquilo y sereno; de mantener la paz interior. Con este dominio de sí, se llega a la autodecisión, es decir: actuar desde-sí, conscientemente, según su visión de la realidad, y no por impulso ciego; decidir de conformidad con su esencia; cumplir su personalización y no desintegrar su ser; tamizar las influencias externas que sean negativas para su personalización.

Con ello se desarrolla el *hábito de obrar bien o hábito ético*. Así como a pesar de nuestra tendencia óntica a la Verdad, necesitamos, a causa de nuestra contingencia o imperfección, desarrollar o estimular con especial atención el ejercicio de nuestra conciencia por medio de una atención especial para la debida captación de lo real, también, por la imperfección óntica de nuestro ser, es necesario entrenar y fortalecer nuestra facultad de obrar, para que la decisión y la acción estén acordes con la realidad integral de nuestro ser y nuestra circunstancia.

Aquí tiene gran trascendencia habituar al alumno a "darse cuenta" de sus propias acciones y de sus consecuencias, a atender para que ellas concuerden con la realidad de las cosas, con el orden cósmico, social y trascendente; a obrar con sentido de su responsabilidad, ya que él es —quiéralo

o no— el "responsable", es decir, quien ha de "responder" o rendir cuenta de sus actos ante las demás personas y en último término ante Dios.

Los dos hábitos esenciales primarios de la autoconciencia y autocontrol-autodecisión, facilitan la formación de los otros dos hábitos para el recto ejercicio de las dos facultades esenciales de la persona humana [11].

c) *Hábito del amor*. Como ya hemos indicado, la posibilidad de la facultad del amor y la tendencia a él, presuponen la estructura óntica del ser-en-sí, de la cual surge la tendencia al amor en el grado en que se haya logrado autoconciencia, autodecisión y autocontrol. Es de este modo la tendencia más profunda que emerge de la estructura esencial de la persona.

De ahí la importancia de desarrollar el recto uso de esta tendencia. Sin el amor auténtico el hombre se siente siempre frustrado, se siente solo en su existencia. El hábito del amor se crea por la toma de conciencia y la repetición de actos de atención a la dignidad del prójimo. Es una actitud de entrega generosa a los demás, sin egoísmo, pero también sin alienarse, sin dejar de ser sí mismo. Huelga que insistamos sobre la necesidad de despertar y orientar correctamente al educando para que en su corazón crezca la

[11] El ya citado B. Blanshard observa cómo la *formación* de la inteligencia y la voluntad, que nosotros llamamos personalización, son el primer cometido del colegio superior, y están ligados entre sí; lo mismo digamos de todo el proceso educativo, coincidiendo con las consignas que hemos señalado como nuestra actuación de la esencia del hombre por la autoconciencia, autocontrol y autodecisión: éstos son los "hábitos" que hay que crear en el educando.

"En primer lugar, el adiestramiento [hábitos] de la inteligencia es el adiestramiento de la voluntad. Como lo señaló William James, una voluntad firme consiste principalmente en el control de la atención, en fijar nuestro pensamiento firmemente en lo que debe hacerse, y de esa manera la disciplina del pensamiento es en sí misma la preparación para entrar en acción" (*Los valores: estrella polar de la educación*). En Weatherford, *Fines de la educación superior*, Ed. Uteha, México, 1963, p. 115.

flor del amor, por la cual se hace más patente la dignidad de las otras personas y de la propia.

d) Hábito de Trascendencia (relación al Absoluto). Éste consiste en la actitud interior permanente o "habitual", por la cual el educando "se da cuenta" de que algo Absoluto está "más allá" de él mismo, y también de su relación de dependencia total frente a Dios. No se trata de imponer "desde afuera" una creencia, sino llamar la atención del educando para que él mismo compruebe el eco, la resonancia y la presencia actuante y amorosa de ese Ser Absoluto, que lo está manteniendo en su ser, y lo ha creado por amor; que compruebe su propia vivencia de la presencia de una Persona Absoluta, de un Dios Personal, de un TÚ en quien el "yo" contingente alcanza la seguridad última de su ser, por su relación con Él, la plenitud de sus aspiraciones y por la comprobación de sentirse amado por Dios mismo.

La importancia de desarrollar este *hábito* es tanto más importante, cuanto más necesario para la comprensión total de sí mismo. Como el adulto en el cual no se ha despertado su sentido estético, latente en todo hombre, no puede apreciar luego la belleza de una obra de arte, así el adulto en quien no se ha cultivado el sentido de Dios, tiene problemas o insensibilidad para tomar conciencia de esta vivencia natural en el hombre.

2. *Hábitos integrales.* — Como hemos visto al hablar de las estructuras integrales, por ser in-sistencia "encarnada", la persona humana está abierta desde sus estructuras, espirituales y materiales, a una doble relación, que es, en realidad, "su circunstancia" existencial; hacia el mundo material y hacia la sociedad. Esta situación genera en la persona humana las facultades correspondientes para una "mejor" realización de su esencia en el mundo material. Por eso se

pueden llamar *integrales* los *hábitos* por los que el hombre debe adquirir facilidad para una correcta inserción en la circunstancia real, en que su ser debe realizarse como persona encarnada mediante el uso correcto de dichas facultades.

Bastará que nombremos aquí nuevamente:

1) hábito de recto cuidado y promoción de la *vida*;

2) hábito de control y recto uso de los *sentidos*;

3) hábito de adecuada trasformación y utilización del *mundo material por la técnica;*

4) hábito de recta inserción en la *sociedad de personas encarnadas*;

5) hábito de recta comprensión y vivencia de *lo bello*;

6) hábito de control y orientación de *las emociones*;

7) hábito de recta ubicación de la realidad cósmica en que ha de desarrollarse.

Deseamos aclarar que la enumeración de las facultades y hábitos integrales que acabamos de hacer no pretende ser una clasificación técnica y exhaustiva de ellos. Tal vez se pueda y deba señalar algunos nuevos, tal vez se los pueda y deba reducir, por estar en cierta manera ya supuestos uno en otro.

Sólo hemos pretendido señalar algunas líneas fundamentales que puedan servir de orientación a los educadores.

Los hábitos integrales se requieren para que la persona pueda desenvolver con más facilidad, rapidez y perfección sus tendencias ónticas totales de conocer, de obrar y de sentir, dentro de la circunstancia natural en que ha de desarrollarse: el cosmos material y la sociedad. Debe aplicar a esa circunstancia natural sus tendencias a la Verdad, al Bien y a la Belleza, y aun a la Utilidad, pues todas son necesarias para la perfección integral del hombre, persona encarnada, alma y cuerpo.

Los hábitos permiten crecer, con mayor facilidad y seguridad, a la persona humana en la dirección de la estructura óntica de su esencia originaria. Y esta capacitación creciente se adquiere por el ejercicio y entrenamiento debido, y se garantiza a medida que se va formando el "hábito" de percibir o descubrir esa misteriosa realidad de la Verdad, la Belleza y el Bien, así en las cosas materiales y sensibles, como en las acciones de las personas, y en las relaciones de los seres entre sí.

Hay una especie de armonía en el universo y en cada uno de los seres que lo componen, armonía de lo verdadero, lo bueno y lo bello, que viene a ser alimento, satisfacción, bienestar y plenitud del alma, que sabe sintonizar con ella. Porque entonces ella misma entra en esa armonía y se siente realizada en su ser; porque ella misma, el alma, la esencia de la persona o in-sistencia participa de la armonía del Ser, de la Verdad y del Bien. La formación de un *hábito consciente* de esa perfección y de esa vivencia, permitirá al educando, en el resto de su vida, desarrollar su esencia de persona: plenitud de vivencia de la armonía de su ser y de todos los seres, de su evolución material y espiritual, a imagen y semejanza de la Armonía Suprema del Ser de Dios. Ésta sería la plenitud de la vida de la persona, la "vita beata", que es la plenitud, el acabamiento de la vida humana, la personalización mayor posible del hombre.

El *hábito* se crea por la repetición consciente de actos. Es responsabilidad del educador despertar la conciencia del educando y darle oportunidades del correcto ejercicio de sus facultades para la captación y vivencia de esa armonía interior de las cosas, las personas y las acciones.

3. *Hábitos complementarios.* — Como hemos indicado al hablar de los fines de la educación, ésta debe preparar

al educando para la realización concreta de la personalidad en su circunstancia natural: el cosmos y la sociedad. A ello tiende el tipo de actividad particular que cada uno elige, según sus capacidades e inclinación. En forma general, podemos designar el ejercicio de esta actividad particular de cada uno, la profesión. La preparación para ésta entra dentro del fin complementario de la educación, que presupone el fin esencial e integral, como base de la personalización, pero les agrega y los complementa con un tipo de capacidades, en cuyo marco va realizando su fin total.

La creación de los *hábitos complementarios* debe ser tenida en cuenta tanto por las instituciones especializadas de la educación, como por las de nivel terciario no universitario y por la universidad. Pero, ya en los niveles primario y secundario debe darse la oportunidad de ejercitarse en las múltiples posibilidades prácticas de la vida humana. Como hemos dicho, la educación complementaria no es un simple adorno de la persona del cual se puede prescindir, sino que es necesaria, pues todo hombre siente el impulso natural de realizar alguna actividad determinada, y la profesión es el marco normal para satisfacer esa inclinación de la persona humana.

La diferencia entre los hábitos esenciales e integrales y los complementarios consiste, como con facilidad se puede apreciar, en que los dos primeros son necesarios para la personalización. Los hábitos complementarios no son todos para todos los hombres, sino que son elegibles, según la inclinación personal. Ello quiere decir que no son los que hacen a la persona "buena", como tal, sino que le ofrecen un marco de actividad que le agrega más posibilidades de realizarse como persona en un campo específico (buen músico, buen médico, buen técnico, etc.).

IV. Enciclopedismo y síntesis.

1. *Enciclopedismo.*

El enciclopedismo es el método de educación que se preocupa, ante todo, de dar al educando el mayor número posible de conocimientos. Cuanto "más cosas" sepa el educando, se cree haber alcanzado mejor el objetivo de la educación. Ésta parece más perfecta en la medida en que ha dotado al educando de mayor cúmulo de datos. No importa el orden, ni la relación de ellos entre sí. Importa "acumular", agregar unos tras otros, hasta formar una información cada vez mayor. Se lo designa por "enciclopedismo", puesto que la "enciclopedia" es la expresión máxima del cúmulo de conocimientos, sin una conexión entre ellos, ya que el orden que los une es el alfabético.

Por supuesto, no existe sistema educativo que utilice un método o proceso puro enciclopédico. La enseñanza no se hace nunca por orden alfabético. Se debe tener en cuenta ciertos grados en la docencia, que respeten la capacidad de asimilación del alumno y que respondan a la importancia de dichos conocimientos en su vida. Pero, dentro de este escalonamiento, impuesto por una necesidad elemental, el gran esfuerzo es dar al alumno una cantidad de conocimientos, lo más extenso posible, de todo cuanto ha ido atesorando la ciencia y la experiencia humana. En ese sentido los planes de estudio se elaboran con el propósito de incluir todas las materias posibles, sin dejar ningún campo de la ciencia por cubrir. Y como aparecen cada día nuevos campos de las ciencias, a los cuales corresponden nuevas disciplinas, el número de materias crece día a día y los alumnos deben llevar de frente diez o quince materias por curso.

Además, rara vez se puede mostrar la debida conexión de las diversas materias entre sí, por lo cual el alumno se ve

perdido en una diversidad de temas, que por fuerza lo confunden y le hacen ver la realidad del mundo y de la vida en forma inconexa. El loable empeño de "estar al día" en el progreso humano impulsa a recargar el plan con las últimas disciplinas descubiertas.

Bien sabido es que nuestro sistema educativo participa en buena parte de esta falla de método, por la multiplicidad de materias de cada año escolar, y porque, sin duda, carga el acento más en la información que en la formación. Con ello aparece en lugar secundario la formación del hombre como persona, en vez de tener a la vista, ante todo, el fin esencial de la educación, que es la personalización, y, en consecuencia, no dedica la debida atención y el debido tiempo a dar al alumno los medios fundamentales de personalización, que son los *hábitos esenciales e integrales* que forman al hombre como persona humana.

Pero, además, el método enciclopedista tiene el grave defecto de no presentar las diversas ciencias en la verdadera perspectiva de su realidad, y, por tanto, la información pierde su realismo y profundidad. En efecto, ya vimos, al analizar la esencia del hombre y comprobar que ella es "in-sistencia encarnada", que todas las ciencias se reducen a *una sola ciencia*, porque todas se integran en el mayor y más profundo conocimiento del hombre y de su circunstancia [12]. Es decir, que todos los conocimientos se integran, para cada hombre, en un solo conocimiento, que es el de "mi experiencia de mí mismo por la que me conozco a mí y al mundo que me rodea". Todas se reducen a la mayor explicitación de esa mi experiencia originaria, por la cual me conozco a mí estando en mí mismo (in-sistencia y autoconciencia) y estando en el mundo.

He aquí la grave falla educativa del enciclopedismo. Necesariamente la cantidad de conocimientos debe ser orde-

[12] Ver cap. III, IV.

nada y reducida a cierta unidad, que responde a la unidad de mi experiencia como persona, una, autoconsciente, inserta en la realidad ordenada del universo.

2. *El método de síntesis.*

Por ello, la información de los acontecimientos necesarios al hombre, debe ser trasmitida siempre con y por el *método de síntesis.* Síntesis, del griego *syn*, "con", y *thesis*, "posición", significa el poner juntas las cosas diversas. Tal vez por eso sea esta expresión la más feliz para expresar esa unidad a la cual hay que reducir la diversidad de conocimientos, para su mejor comprensión. Si ello es necesario para el adulto, y más aún para el sabio en su trabajo de investigación, mucho más lo será para el hombre en el período de educación, es decir, de maduración. Las partes de un todo se comprenden mejor en relación con la totalidad, pues resalta mejor la naturaleza y el sentido de cada una. Es la única perspectiva correcta de conocer bien cada una de las partes: en la unidad del todo.

En educación, por tanto, la información sin la síntesis que ordena y da sentido a los elementos en una unidad global, es, en cierta manera, contraproducente. El *método de síntesis* consiste en la selección, dosificación y correlación de los diversos conocimientos y hábitos que el educando debe adquirir; es el único que responde a la estructura óntica de unidad de la persona humana y a su experiencia de la realidad que de hecho capta como un todo orgánico, como una verdadera "jerarquía de realidades" ligadas todas entre sí, y en medio de las cuales se halla el hombre, desde la más inferior, la materia, hasta la suprema, Dios.

En esta visión de unidad por la síntesis, el alma se encuentra mejor a sí misma, realízase plenamente como persona, porque recobra su orden interior, su ser-en-sí, en vez de estar aturdida entre la multiplicidad desordenada de

las cosas. Recobra la *unidad de la conciencia*, pues aunque la persona es por su esencia una realidad óntica, distinta de las demás (una unidad en sí misma), de hecho su autoconciencia va siempre unida a la conciencia de que está rodeada de otras realidades, de modo que la conciencia de sí y de las otras realidades van unidas, así como las de las relaciones de orden en que todas se encuentran.

La "conciencia cósmica" o, mejor, la conciencia de la unidad cósmica que implica conciencia de síntesis, no debe ser entendida en sentido monista ni panteísta, sino en el de la "integración" que relaciona a todas las realidades del cosmos, distintas entre sí y de Dios.

Ahora bien, el método de síntesis es el que permite al educando aclarar su experiencia propia de la persona humana, que tiene, de hecho, una "experiencia unitaria" del cosmos, en la cual ella está incluída, y cuyo "saber" debe reflejar, con la fidelidad mayor posible, esa experiencia de la unidad de todo lo real.

3. *El sistema cíclico.*

Tal vez en la práctica la mejor forma de aplicar el método de síntesis sea por medio de un *sistema cíclico* de formación y de información.

Es evidente, como ya hemos dicho, que según el principio metafísico orientador de la educación, en la "experiencia originaria" de la in-sistencia (núcleo esencial de la persona) encontramos el fundamento unitario del ser, del saber y del deber. Ello nos muestra que el método de educación, que va girando en torno de la *elucidación y profundización de esa "experiencia originaria"*, es el que mejor se adapta a la realidad del hombre, porque responde a su ser de in-sistencia encarnada, esencia de la persona humana.

Aplicado a este objetivo, el sistema cíclico se va formando progresivamente en el niño, desde su primera infancia,

una idea global de sí y del mundo que lo rodea. Y como él no tiene aún suficiente conciencia de sí y del mundo (saber) para actuar con responsabilidad (deber), se lo debe orientar desde afuera. Englobemos en esta etapa todo el período preescolar.

En el período escolar (niveles primario y secundario) esa conciencia de sí y del mundo se va ampliando siempre con los mismos temas teórico-prácticos que responden a la estructura de la persona y que, por todo lo expuesto reiteradas veces, son:

ser, in-sistencia encarnada: *el hombre*;
ser, en el cosmos: *la materia*;
ser, en la sociedad: *el prójimo*;
ser, en el tiempo: *historia*;
ser, absoluto: *Dios*.

De esta manera, todos los conocimientos posibles para el hombre y todas las ramas de ellos se reducen a estos cinco temas, todos ellos esenciales para el hombre, porque pertenecen a su experiencia originaria:

1) *su esencia* (antropología filosófica y ciencias humanas);
2) *el cosmos* (filosofía y ciencias de la Naturaleza, de la vida y tecnología);
3) *la sociedad* (filosofía y ciencias sociales);
4) *la historia* (historia y evolución del hombre y el cosmos);
5) *Dios* (filosofía y ciencias de lo divino).

Este esquema pretende expresar gráficamente los aspectos centrales de método con que debe proceder el educador para ir cooperando con el crecimiento de la autoconciencia del educando y con su capacidad de actuación ante las relaciones que lo rodean.

En primer lugar, los múltiples conocimientos que forman parte de un plan integral de estudios forman una uni-

dad, pues todos vienen a ser la explicitación y clasificación de la experiencia originaria de la persona humana, por la cual se halla frente a sí y a su trascendencia.

En segundo lugar, con el crecer de la conciencia de sí va creciendo gradualmente la conciencia de las relaciones que desde sí experimenta, las cuales son siempre las mismas, pero alcanzan cada vez más profundidad, desde el período preescolar hasta la universidad.

Finalmente, el método adecuado al ser del hombre es el cíclico, es decir, el de ir ensanchando progresivamente esos círculos concéntricos, siempre los mismos, y siempre relacionados con la misma experiencia originaria de la persona humana.

De esta manera, todo plan general de estudios, tanto de la primaria como de la secundaria, y en cada uno de sus años, se reduciría a sólo cinco capítulos o materias, en las que se incluirán los contenidos de las diversas ciencias teóricas y prácticas necesarias al hombre.

Además, cada aspecto de la ciencia que se va enseñando no aparecería aislado, en el vacío, sin ninguna relación con el hombre y las demás ciencias, sino formando parte de un todo y ocupando su lugar jerárquico correspondiente. Así, habría que presentar al alumno cada tema, siempre encuadrado dentro del *mapa general* de las ciencias, mostrando el lugar que le corresponde. V. gr.: la energía atómica pertenece al área de constitución de la materia; esta área, a su vez, se halla dentro de física general; y ésta dentro de las ciencias de la Naturaleza, que explican la realidad del cosmos, la cual, a su vez, forma parte de la experiencia humana; pero, además, el mismo tema de la energía atómica está relacionado con las otras grandes áreas de la experiencia originaria del hombre, pues ofrece problemas relacionados con la sociedad, y con la distinción de las energías espiritua-

les, y, en fin, con el de su origen primero conectado con la ciencia de lo divino.

Ubicado así cada tema, el estudiante se forma una imagen ordenada de sus conocimientos. No queda con un fárrago de nociones desconexas entre sí, con una verdadera niebla mental que influye en su actitud indecisa frente a una vida que no puede comprender.

Hemos visto que el proceso de la educación es un proceso interpersonal, pero entre una persona menos perfecta y otra más perfecta, cuyo objetivo, según la esencia originaria de ambos, es la mayor personalización, el crecimiento del ser propio de la persona humana.

Las diversas conclusiones prácticas y orientaciones metodológicas deben surgir de la concepción personalista del hombre y su educación. Ello nos ha mostrado una vez más la fecundidad de esa concepción personalista del hombre, en lo que respecta al planteo y al esclarecimiento de los problemas de la educación, y a la unidad que los vincula a todos. Siempre están conectados en el mismo punto de origen: la in-sistencia o esencia de la persona, como ser-en-sí, y la adecuada ubicación en su circunstancia cósmica, social y trascendente.

NOTA FINAL

Ante todo, la educación esencial: la personalización

Frente a la compleja realidad de la "persona humana", se ha hecho necesario distinguir sus diversas *estructuras*, con sus *facultades* o capacidades múltiples que surgen de éstas, y, en fin, los diversos hábitos correspondientes, para el uso correcto de dichas facultades.

Pero, para que el educador no se pierda en la multiplicidad de aspectos que ha de tener presentes, debe atender, ante todo, a la *educación esencial*, es decir, a la educación de la "esencia" de la persona, la cual, como hemos visto, es "ser-en-sí" (in-sistencia), centro interior que debe actuar debidamente desde sí y en su circunstancia. Es necesario, como prioridad educativa, proveer al alumno del *hábito esencial de actuar como persona*: autoconciencia, autocontrol y autodecisión: ser cada vez más consciente. Todas las demás facultades y hábitos se irán enmarcando, espontáneamente, en la recta orientación, que el ser persona requiere.

La *educación esencial* es el fundamento y el origen de todas las demás exigencias de la educación humana. Las exige todas, las ilumina y las orienta. Y viceversa, todas las múltiples facultades o capacidades, así como los conocimientos y hábitos que la educación debe desarrollar en el educando, han de tener como meta el *fin esencial* de la educación: la personalización. El proceso educativo es unitario.

Todo se apoya en el punto de partida: la esencia de la persona imperfecta. Y todo debe confluir a la misma meta: la esencia de la persona más perfecta, la personalización.

El educador y todo el ambiente educativo, desde la familia hasta la escuela, deben hacer un permanente llamado de atención al educando para que realice cada vez mejor su esencia de ser-en-sí o persona. Ello se hará despertando y ayudando a su conciencia a adquirir los *hábitos esenciales*: autoconciencia, autocontrol y autodecisión, amor, trascendencia. En la medida en que se van logrando los hábitos esenciales se habrá alcanzado la meta esencial de la educación. Sin ello todas las demás facultades y hábitos tendrán menos eficacia educativa, y aun pueden llegar a ser contraproducentes para una auténtica formación del ser humano.



APÉNDICE

FILOSOFÍA CRISTIANA DE LA EDUCACIÓN

Creemos que será útil reproducir el artículo que escribimos para la revista "Filosofar Cristiano" (Asociación Católica Interamericana de Filosofía, III, nº 5-6, Córdoba, 1979, ps. 77-93), en el cual hicimos resaltar el aporte del cristianismo a la filosofía de la educación. Los lectores encontrarán alguna repetición de las referencias que en la obra hemos hecho a los textos de la Iglesia, que eran de carácter filosófico, y de la concepción básica de la educación como "personalización".

Sin duda que León XIII dio un impulso histórico a la renovación de la filosofía cristiana con su encíclica *Aeternis Patris*. León XIII tuvo ante todo el objetivo de confirmar de una vez la posibilidad, y aun la necesidad, de una filosofía cristiana en sus fundamentos mismos: la relación entre la filosofía y la revelación cristiana. Justamente de esa relación armónica, jerárquica y enriquecedora aparece bien justificada la expresión "filosofía cristiana". En qué sentido es posible una filosofía cristiana, lo hemos expuesto en nuestra obra *Filosofía del Cristianismo*, en la cual ya hace tiempo analizamos las relaciones entre la razón y el cristianismo [1].

[1] *Filosofía del Cristianismo*, Editora Cultural, Bs. As., 1944.

Las conclusiones eran, en lo sustancial, coincidentes con la doctrina de la *Aeternis Patris*. Estudiamos allí, como había hecho León XIII en su citada encíclica, la posibilidad misma y el hecho histórico de una filosofía cristiana. Esto importa una concepción del hombre, conforme con la revelación en todos sus aspectos.

Ahora vamos a referirnos a una de las aplicaciones más importantes de la filosofía cristiana, es decir, de su proyección al campo de la educación. ¿Qué significa una filosofía cristiana de la educación? El problema de la filosofía cristiana de la educación corre en verdad paralelo al de la filosofía cristiana en general. Por eso, es aquélla un aspecto de especial interés para la filosofía y para el cristiano.

Como es bien sabido, las funciones más importantes que la revelación cristiana cumple respecto de la filosofía son: no contradecirla sino confirmar e iluminar los logros legítimos del pensamiento humano dejado a sus propias fuerzas; ser la respuesta a la capacidad natural del hombre a una revelación sobrenatural; no limitarla sino elevarla a un orden superior, mostrándole aspectos de la realidad humana y del plan divino que la razón sola no hubiera podido descubrir.

Cuando hablamos de "filosofía cristiana" de la educación el sujeto es la "filosofía", y, por tanto, no podemos salir de ella, sino limitarnos al campo de aquellos conocimientos humanos que pueden ser logrados por la inteligencia, librada a sus propias fuerzas.

Al agregar el epíteto "cristiana" debemos señalar cuáles son aquellos aportes que el cristianismo ha podido traer a la filosofía pura de la educación. Una cosa es la "filosofía cristiana de la educación" y otra la concepción de la "educación cristiana". En este caso el sujeto es "educación", el cual de suyo no excluye de su campo las verdades superiores a la razón humana y reveladas por Dios.

La "educación cristiana" exige necesariamente el desarrollo de un "hombre nuevo", el hombre "renacido en Cristo", cuya realidad nos ha revelado el Evangelio. Es un hecho que desborda el nivel de la simple "filosofía" de la educación.

No entramos, por tanto, en el campo dogmático, es decir, en el campo de las verdades que son estrictamente objeto propio y exclusivo de la revelación, y sus conclusiones sobre la "educación cristiana". Sólo tratamos de aquellas verdades que la razón humana puede adquirir por sí misma y que han recibido, sin embargo, una contribución valiosa de parte del cristianismo al confirmarlas e iluminarlas más todavía.

Nos limitaremos, pues, aquí a señalar cómo la revelación cristiana ha confirmado e iluminado más todavía los principios logrados o que puede lograr la filosofía pura en el orden de la educación[2].

Ahora bien, en dicho orden la filosofía sola, con la luz natural de la razón, ha podido llegar a los siguientes resultados:

1) *El sujeto de la educación* es el hombre que es persona, es decir, en cuanto es persona.

2) *El deber y el derecho a la educación* fundamenta el principio de la libertad de educación.

3) *El fin de la educación* es la "personalización", es decir, crecer en el ser propio de la persona; lo que implica

[2] Entre la abundancia de documentos sobre la educación, emanados de la Santa Sede en este siglo, citemos sólo dos que sintetizan la doctrina de la Iglesia en sus diversos aspectos: *Divini Illius Magistri*, de Pío XI, 5/4/1929, AAS, 22 (1930), 49-86; *Mensaje* en el 30º aniversario de la encíclica *Divini Illius Magistri*, 30/12/1959, AAS, 52 (1960), 57-59. Sería larguísimo enumerar todos los documentos (mensajes, cartas, discursos) de Pío XII y Pablo VI sobre la educación. El *Concilio Vaticano II* en su *Declaración sobre la educación cristiana de la juventud, "Gravissimum Educationis Momentum"* (8/10/1965), ha recogido las enseñanzas anteriores de la Iglesia.

crecer en la conciencia de sí, en su relación con el mundo, con el prójimo y con Dios.

Éstos son puntos claves de una filosofía de la educación. Veamos cómo estos temas, que son, repetimos, del dominio propio de la filosofía, y, por ende, de la razón librada a sus propias fuerzas, son particularmente confirmados e iluminados por el cristianismo.

1. *El sujeto de la educación es el hombre como "persona".*

El cristianismo ha enseñado siempre que ha venido a salvar al hombre, librándolo del pecado, pero reconociendo y afirmando su naturaleza de ser racional, que tiene su conciencia y responsabilidad propia, y que se cumple en "cada individuo". Ninguna otra religión ha dado tanto valor al individuo humano como tal. Dentro del horizonte cristiano se ha formado y desarrollado el concepto de persona; al hecho de ser persona el hombre se recurre como la base de la dignidad propia de cada individuo humano.

La persona, como bien sabemos, es un centro interior, que debe actuar desde sí mismo, es decir, un ser que está en-sí-mismo, que es "in-sistencia", según la terminología que hemos utilizado; y, por tanto, es *autoconsciente*, debe conocer "desde sí" (tendencia a la verdad), y tiene *autocontrol* y *autodecisión* para situarse "desde sí" en el mundo, en la sociedad y ante Dios (libertad).

Éstos son análisis y conclusiones de la filosofía pura sobre el sujeto de la educación. Es la antropología filosófica, de la cual debe partir toda teoría de la educación.

El presupuesto filosófico de que el hombre es persona está en la base de las enseñanzas de Cristo y de los Apóstoles, cuando proclaman la salvación individual, la necesidad de la aceptación individual de la "Buena Nueva", y

aun la muerte a sí mismo para resucitar con Cristo, como nueva creatura.

El Evangelio es universal, para todos, y es cada uno quien debe aceptarlo, para entrar en el reino. El juicio final lo es de cada uno en particular según sus obras. Hay una diferencia entre los hombres; cada uno, como individuo, es responsable, es decir, en cuanto que desde sí tiene que hacer su elección consciente. Desde el "prosopon" o "hipóstasis" de los padres griegos hasta el "individuo racional" de Boecio que fija la definición de persona, esta concepción del hombre ha sido el presupuesto de la doctrina de salvación cristiana. El sujeto de salvación, y, por ello, de evangelización o educación en la fe, es la persona. Con ello quedaba afirmada y aclarada una realidad esencial y la dignidad propia del hombre, que luego hemos expresado con el término de "persona".

Santo Tomás recogió estos datos filosóficos y proclamó que la persona era "lo más perfecto en toda la naturaleza"[8]. No hacía sino formular una doctrina que aun perteneciendo al orden racional, ya había sido explícitamente asumida por la teología medieval, como lo sería luego por los teólogos en los siglos XV y XVI del Renacimiento Escolástico.

Pero cada vez ha ido afirmándose más la concepción del hombre como "persona" y considerándolo como digno de un respeto especial por ello. Cada vez se ha ido invocando más la "dignidad de la persona humana", con lo que se rescata el valor especial de cada individuo humano por ser persona. No cabe duda de que el tema de la dignidad de la persona humana y la inviolabilidad de sus derechos son un tema común de la cultura occidental en nuestro siglo.

[8] *Sum. Theol*, p. 1ª, q. 29, a. 3, c. Lo mismo en *De Pot*, q. 9, a. 3, *De Ver.*, 1, 9.

Ahora bien; esta filosofía del hombre como persona la ha reafirmado la Iglesia tan repetidas veces, que sería engorroso recoger aquí las citas. Pero tenemos el más autorizado documento de síntesis, tanto en lo que se refiere a la esencia del hombre como persona, como a las conclusiones que de ello se siguen en orden a la educación [4].

La mejor formulación actual de la tradición de la Iglesia la hallamos en el Concilio Vaticano II, y por eso vamos a recorrer, ante todo, sus textos que hablan más al hombre moderno. Es difícil hallar un documento que haya expuesto con tanta precisión y a la vez con tanto énfasis los principios fundamentales del ser y de la dignidad del hombre por ser persona.

Recogemos solamente aquellas afirmaciones sobre una antropología de carácter estrictamente filosófico.

a) El hombre es *superior al universo natural*, pues no es una parte cualquiera, sino que tiene cada individuo su propio valor.

"No se equivoca el hombre al afirmar su *superioridad* sobre el universo material y al considerarse no ya como partícula de la naturaleza o como elemento anónimo de la ciudad humana" [5].

[4] Los documentos del Concilio hacen frecuente referencia a la dignidad de la persona humana, pero, en especial, la Declaración Pastoral *Gaudium et Spes*, sobre la Iglesia en el mundo actual; las declaraciones *Dignitatis Humanae* y *Gravissimum Educationis* sobre la libertad religiosa y la educación cristiana de la juventud, respectivamente. Las citaremos por las siglas *GS*, *DH* y *GE*. Un magistral comentario a estas declaraciones vienen a ser las obras del cardenal Karol Wojtyla, hoy el Papa Juan Pablo II: *La Fe de la Iglesia* (en la parte II: "La evangelización y el hombre interior"), ed. Eunsa, Pamplona, 1979; y *Signo de contradicción* (Meditaciones), BAC, Madrid, 1978. No es de extrañar, pues el cardenal Wojtyla tuvo importante participación en la Comisión que redactó la Declaración *GS*

[5] *GS*, P. I, c. 1, nº 14. El subrayado, tanto en esta como en las demás citas del Concilio, es nuestro.

"Porque el *principio, el sujeto y el fin* de todas las instituciones sociales es y debe ser *la persona humana...*"[6].

"El orden social, pues, y su progresivo desarrollo deben en todo momento *subordinarse al bien de la persona*, ya que *el orden real debe someterse al orden personal*, y no al contrario. El propio Señor lo advirtió cuando dijo que el sábado había sido hecho para el hombre, y no el hombre para el sábado"[7].

Como vemos, la afirmación del Concilio es clara, al señalar que el hombre es superior a todos los seres y aun a todas las estructuras, incluso a las estructuras sociales mismas, aunque él por naturaleza tiene tendencia a la vida social.

b) La "interioridad".

Y viene ahora un aspecto muy importante que debemos subrayar: ¿Cuál es la razón de la dignidad de la persona? ¿Cuál es la *estructura de la persona*, por la cual es superior a todos los demás seres y tiene una dignidad particular? Esa dignidad y esa superioridad la funda el Concilio en el hecho de que el hombre tiene "interioridad", una profunda "interioridad", es decir, es un ser que "está-en-sí-mismo" (in-sistencia) y que desde sí mismo tiene que dirigirse a las cosas, a los demás hombres e incluso a Dios. Con ello el Concilio nos está señalando una *estructura natural* del hombre, un aspecto de su ser íntimo, diríamos de su *estructura metafísica*, ya que en ella se funda la dignidad de la persona, y, como vamos a ver, todos los demás atributos de la persona, sus derechos y obligaciones.

Pero veamos cómo el Concilio acentúa el aspecto de la interioridad del hombre.

"Por su *interioridad* es, en efecto, superior al universo entero; a esta *profunda interioridad* retorna cuando *entra*

[6] Ibíd., nº 25.
[7] Ibíd., nº 26.

dentro de su corazón, donde Dios le aguarda escrutador de los corazones, y donde él *personalmente* bajo la mirada de Dios decide su propio destino"[8].

Aquí el Concilio está tocando el fondo de la estructura metafísica del hombre, la interioridad y la base de su dignidad, aun frente a Dios, ya que él personalmente, es decir, desde sí, ha de decidir su propio destino.

Otra vez retorna el Concilio a la interioridad al hablar de la dignidad de la conciencia moral.

"En *lo más profundo de su conciencia* descubre el hombre la existencia de una ley que él no se dicta a sí mismo, pero a la cual debe obedecer... Porque el hombre tiene una ley escrita por Dios *en su corazón*, en cuya obediencia consiste la dignidad humana y por la cual será juzgado *personalmente*. La conciencia es el núcleo más secreto y sagrario del hombre en el que éste se siente *a solas con Dios* cuya voz resuena en el recinto *más íntimo* de aquélla"[9].

Con esto el Concilio parece haber dado un paso adelante en las afirmaciones de los anteriores Papas y Concilios, porque señala cuál es la causa y la base de la dignidad de la persona humana. Se invocaba mucho su dignidad por ser creatura de Dios, por su origen y por ser imagen de Dios. Pero la razón metafísica última de esa dignidad propia del ser persona, consiste en esa estructura metafísica superior, que es la *interioridad*; parece que es en este Concilio donde se ha expuesto con mayor precisión y claridad.

Se trata de un aporte interesante y clarificador para la antropología filosófica misma.

c) En esa *interioridad* está su *dignidad* y *responsabilidad*, aun ante Dios:

[8] Ibid., nº 14.
[9] Ibid., nº 16.

El Concilio ha unido aquí ontológicamente interioridad y persona. Ha señalado la *estructura óntica de la persona*, la *interioridad*. Es la confirmación de una verdad filosófica, que el Concilio refuerza con su doble autoridad de grupo humano que piensa sobre el hombre y de obispos reunidos bajo la inspiración del Espíritu Santo [10].

Después de afirmada la dignidad del hombre como interioridad y persona, el Concilio señala las consiguientes propiedades y facultades que ennoblecen al hombre:

"Espiritualidad e inmortalidad del alma" [11], "dignidad de la inteligencia, verdad y sabiduría" [12], debidas a la "naturaleza intelectual de la persona humana" [13]; "dignidad de la conciencia moral" [14]; "grandeza de la libertad" [15].

En esta realidad del hombre como persona basa el Concilio la afirmación de su dignidad como ser superior en el universo y de su relación personal e inmediata "desde su interioridad", que es "el núcleo secreto", respecto no sólo de los demás sino en relación con Dios mismo [16].

La constante invocación a la dignidad y derechos de la persona humana es una verdadera comprobación de la coincidencia de la doctrina del Concilio con la concepción filosófica del hombre.

[10] El cardenal Wojtyla ha dicho al respecto: "La dignidad de la persona humana encuentra su fundamento en la conciencia, en la obediencia interior al principio objetivo, que permite a la «praxis» humana distinguir entre el bien y el mal. Ella advierte el mal e impulsa al hombre hacia el bien. La conciencia quiere vincular el hombre al bien, no sólo de forma pasajera, sino de una manera más profunda... En la obediencia del hombre a su conciencia se encuentra la clave de la grandeza moral del hombre y la base de su «realeza», de ese dominio que es también —en sentido ético— «autodominio»." (*Signo de contradicción*, p. 180).

[11] GS., 114.

[12] Ibíd., 15.

[13] Ibíd., 15.

[14] Ibíd., 16.

[15] Ibíd., 17.

[16] Ibíd., 16.

La *Declaración sobre Educación Cristiana*, "Gravissimum Educationis", del Concilio no hace más que sacar las "conclusiones" de esta previa afirmación sobre la esencia del hombre como persona. Una de las más importantes es:

2. *El derecho a la educación.*

Éste no es más que una consecuencia de la esencia propia del hombre como persona.

"Todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad, *por poseer la dignidad de persona*, tienen derecho inalienable a una educación, que corresponda al propio fin" [17].

Nótese la clara referencia a la "dignidad de la persona humana", como fundamento ("por poseer"), la universalidad ("todos los hombres") que señala algo esencial, y la fuerza que da a su afirmación ("derecho inalienable").

En este "inalienable derecho de la persona humana" se basa el *principio de la libertad de enseñanza*, siempre defendido por la Iglesia; porque, aunque pertenece al "orden natural", es decir, filosófico, es uno de los más importantes para la auténtica educación. Así, al enseñar que la función del Estado en la educación es subsidiaria, el Concilio rechaza el "monopolio escolar" de cualquier naturaleza, y ello porque es contrario a la dignidad de la persona humana, la cual implica el derecho a la educación elegida por cada hombre, por sí mismo.

"Excluyendo, por ello, cualquier monopolio escolar, el cual es contrario a los *derechos naturales* de la persona humana, al progreso y a la divulgación de la misma cultura, a la convivencia pacífica de los ciudadanos y al pluralismo que hoy predomina en muchas sociedades" [18].

[17] *GE*, 1.
[18] Ibíd., 6.

La libertad religiosa, que es una parte de la libertad de educación, la funda el Concilio claramente en la dignidad del hombre como persona:

"De la *dignidad de la persona humana* tiene el hombre de hoy una conciencia cada vez mayor, y aumenta el número de quienes exigen que el hombre en su actuación goce y use de su propio criterio y de libertad responsable no movido por la coacción sino guiado por la conciencia del deber"[19].

"El derecho a la libertad religiosa se funda realmente *en la dignidad misma de la persona humana*, tal como se la conoce por la palabra revelada de Dios y por la misma razón"[20].

"*Por razón de su dignidad* todos los hombres por ser *personas*, es decir, dotados de razón y de voluntad libre, y, por tanto, enaltecidos con una responsabilidad personal, son impulsados por su propia naturaleza a buscar la verdad, y además tienen la obligación moral de buscarla, sobre todo la que se refiere a la religión"[21].

"Por consiguiente, el derecho a la libertad religiosa no se funda en la disposición subjetiva de la persona, sino *en su misma naturaleza.* Por lo cual el derecho a esta inmunidad permanece también en aquellos que no cumplen con la obligación de buscar la verdad y adherirse a ella; no puede impedirse su ejercicio, con tal de que se respete el justo orden público"[22].

No puede ser más explícito el Concilio al afirmar, primero, el derecho a la libertad religiosa; segundo, que esta libertad religiosa se funda en la dignidad misma de la per-

19 *DH*, 1.
20 Ibíd., 2.
21 Ibíd., 2.
22 Ibíd., 2.



sona humana; y tercero que la dignidad de la persona humana se funda en la "interioridad", por la cual el hombre debe, por sí mismo, buscar y adherirse a la verdad, y en especial buscar y adherirse a la mejor relación propia con Dios.

"Están obligados asimismo a adherirse a la verdad conocida y a ordenar toda su vida según la exigencia de la verdad. Pero los hombres no pueden satisfacer esta obligación de forma adecuada a su propia naturaleza si no gozan de libertad psicológica al mismo tiempo que de inmunidad de coacción externa" [23].

"Ahora bien, la verdad debe buscarse de modo apropiado a la *dignidad de la persona y a su naturaleza social*, es decir, mediante la *libre* investigación con ayuda del magisterio, enseñanza de la comunicación y del diálogo" [24].

"El hombre percibe y reconoce por medio de su conciencia los dictámenes de la ley divina, conciencia que tiene obligación de seguir fielmente en toda su actividad para llegar a Dios que es su fin. [Nótese el acento en la "interioridad" que se refuerza en las palabras siguientes]. Por tanto, no se le puede forzar a obrar contra su conciencia. Ni tampoco se le puede impedir que obre según ella principalmente en materia religiosa. Porque el ejercicio de la religión por su propia índole consiste ante todo en los actos internos voluntarios y libres, con los que el hombre se ordena directamente a Dios; actos de este género no pueden ser mandados ni prohibidos por un poder meramente humano" [25].

[23] Ibíd., 2. Aquí se funda la "educabilidad" del hombre. Ésta es "capacidad de ser educado" por ser imperfecto y "capaz de mayor educación", pero también "obligación y derecho" a la educación o búsqueda libre de la verdad.

[24] *DH*, 2.

[25] Ibíd., 3.

Aquí el Concilio señala y respeta con toda claridad la *interioridad* propia y exclusiva del hombre, en la cual se apoyan los derechos y la dignidad de la persona humana.

3. *El fin de la educación: La personalización.*

Es, ante todo, a la función del hombre como persona a la que se refiere el Concilio cuando habla del fin de la educación. Todos los demás objetivos de la educación tienden a reforzar este fin esencial y a señalar sus diversos aspectos en la aplicación a la vida del hombre, en la sociedad, en el cosmos y en relación con Dios. El fin esencial, realizado en todos sus aspectos, viene a ser también el fin integral.

"Mas la verdadera educación se propone *la formación de la persona humana* en orden a su fin último y al bien de las sociedades de las que el hombre es miembro y en cuyas responsabilidades participará cuando llegue a ser adulto"[26].

Notemos que se invoca, ante todo, el "fin último de la persona". Aquí claramente establece el Concilio que el fin de la educación es la formación de la persona humana y que ello incluye tanto a su fin último individual, como a su relación con la sociedad. De este fin personal, del cual el hombre es responsable ante Dios, nace su primer derecho a la educación en forma "inalienable"; pero ese fin ha de realizarlo en la sociedad, lo cual le impone el segundo aspecto importante del fin de la educación.

Más adelante se vuelve sobre lo mismo al señalar que es deber de los padres "la educación personal y social de los hijos"[27].

[26] *GE*, 1.
[27] Ibíd., 3.

Si ahora queremos sintetizar la línea de pensamiento del Concilio, en lo que es propio de una filosofía de la educación, podremos comprobar lo específico del texto conciliar en comparación con otras declaraciones pontificias:

1. Hay una coincidencia total con los documentos anteriores (Pío XI, Pío XII y Juan XXIII) al declarar que el hombre es persona y que en ello consiste su dignidad. Ya León XIII señaló la "dignidad de la persona" a propósito de la libertad[28].

2. Tal vez el Concilio Vaticano II subraya con mayor énfasis la supremacía de la persona humana.

3. El Concilio Vaticano II utiliza, para fundamentar su afirmación acerca de la dignidad de la persona, el método fenomenológico al dar razón de ella, así como de la inteligencia, la conciencia moral y la libertad, basándose en el análisis de la experiencia interior del hombre mismo.

4. Por este análisis de la experiencia humana el Concilio reconoce que la esencia de la persona es su "interioridad". Con ello está mostrando la estructura óntica de la persona. Éste es, a nuestro parecer, el paso más importante dado por el Concilio en la antropología filosófica.

5. Esta interioridad aparece como la raíz de la inteligencia, la conciencia moral y la libertad.

6. También en esta interioridad es donde el hombre siente, en su soledad, la presencia de Dios y su dependencia de Él por la ley moral.

7. Estas bases filosóficas son el fundamento de sus afirmaciones sobre la educación que aparecen en la Declaración "Gravissimum educationis": esencia del sujeto de la educación, obligaciones y derechos del individuo, la Iglesia, la escuela, el Estado y sobre todo la familia; el fin de la educación y la relación educando-educador.

[28] "Esta libertad verdadera, digna de los hijos de Dios, y que ampara con el mayor decoro la *dignidad de la persona humana*" (enc. *Libertas*, 19).

Creemos nosotros que el Concilio, al llegar al fondo del hombre como "interioridad", está ya señalando lo que nosotros hemos llamado "ser-en-sí" o *in-sistencia.* Como el Concilio no pretende hacer metafísica no se ha visto obligado a dar la razón última de esa "interioridad" y se ha referido a ella como "conciencia", es decir, como el "ser-en-sí", por darse cuenta "de sí". Esta razón última de la interioridad-conciencia, la hemos señalado en nuestros análisis filosóficos como "interioridad óntica", es decir, aquella "estructura óntica" por la cual el hombre es capaz de realizar el "acto de conciencia" de darse cuenta de sí mismo. Esta interioridad-ser o in-sistencia óntica, es a nuestro parecer la estructura metafísica última de la persona y la raíz de sus facultades maravillosas por las cuales puede conocerse a sí mismo y sentir en sí la presencia de Dios y su relación con Él[20].

Hemos hablado tan sólo de "filosofía cristiana de la educación".

El tema de la "educación cristiana", es decir, lo que exige una educación que tiene en cuenta la revelación traída por Cristo al hombre, debe ser objeto de la Teología y de la Pastoral.

El Concilio Vaticano II ha señalado en un párrafo denso los niveles de la educación humana y de la educación cristiana, la cual no sólo supone e ilumina la anterior, sino que la complementa y la eleva a un horizonte más cercano a Dios. La escuela católica, dice el Concilio, busca, como todas las escuelas, la "formación humana", pero, ade-

[20] Juan Pablo II ha señalado claramente que el Concilio Vaticano II, sin pretender hacer un análisis metafísico, ha ido mostrando cómo en la experiencia misma del hombre, en su interioridad, aparece ya el hecho de la espiritualidad previo a las deducciones racionales, es decir, a lo que se suele llamar una "demostración metafísica", aunque es claro que un método no excluye al otro (*La Fe de la Iglesia*, ps. 67 y 68). Y expresamente habla de la "trascendencia" vivida en la experiencia religiosa (p. 68).

más (y aquí define lo que es la "educación cristiana"): "Su nota distintiva es crear un ambiente de la comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad, ayudar a los adolescentes para que en el desarrollo de la propia persona, crezcan a un tiempo según la nueva criatura que han sido hechos por el bautismo, y ordenar, finalmente, toda la cultura humana según el mensaje de la salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre"[30]. Con ello, repetimos, la Iglesia no hacía sino formular una doctrina que, aun perteneciente al orden racional, ya había sido explícitamente asumida por la teología medieval, como lo sería luego por los teólogos en los siglos XV y XVI del Renacimiento Escolástico.

Estas líneas esenciales sobre una filosofía de la educación han sido formuladas con toda claridad por la Iglesia Católica, cuyas enseñanzas y tradición resume el Concilio Vaticano II.

Muchas de estas verdades pertenecen al campo de la filosofía, y por eso estamos en el plano estricto de una "filosofía de la educación"; y ello sobre temas tan importantes como: 1) la esencia del sujeto de la educación es la persona humana; 2) el derecho a la educación y la consiguiente libertad de educación que compete al hombre por ser persona; 3) el fin de la educación, que es la formación de la persona, o, como nosotros decimos, la personalización, primero en sí misma y luego en sus relaciones con la realidad que debe vivir, es decir, las cosas materiales, la sociedad y Dios.

No puede ser menos precisa la Iglesia al trazar esas síntesis y sus fundamentos de una filosofía de la educa-

[30] *GE*, 8.

ción, que toda auténtica filosofía puede describir por sí misma, sin recurso a la revelación. Sin embargo, es claro que aquí la Iglesia y los teólogos no han hecho simple filosofía; al repetir con tanta seguridad estas afirmaciones, han tenido en cuenta la revelación cristiana, esa luz que da mayor claridad a su idea del hombre, ilumina la realidad de su esencia y de su destino; aunque sin duda han tenido a la vista elementos suprafilosóficos, las verdades de orden sobrenatural de la revelación cristiana, más allá del alcance de la razón humana.

Los dogmas del cristianismo son una luz que dejan ver con más claridad y precisión la realidad humana como tal.

En verdad estamos ante una "filosofía cristiana" de la educación que en su propio campo de filosofía, y respetando lo adquirido por el método filosófico, ha aportado por medio de la Revelación una confirmación y una aclaración a temas esenciales sobre la antropología humana, cuya legitimación compete de suyo a la razón misma.

BIBLIOGRAFIA

ALLPORT, Gordon W.: *La personalidad, su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona, 1975.

ARNOLD, W.: *Persona, carácter y personalidad*, Herder, Barcelona, 1975.

ASTI VERA, A.: *Metodología de la investigación*, Kapelusz, Bs. As., 1973.

BERKSON, I. B.: *Lo ideal en la educación*, Limusa-Wiley, México, [illegible]

BERTOCCI, P. A., y MILLARD, R. M.: *Personality and the Good*, David McKay, New York, 1963.

BRAUNER, Ch. J., y BURNS, H. W.: *Problemas de educación y filosofía.*

CAPPELLETTI, A. J.: *La ética de Demócrito*, "Estudios Paraguayos", Revista de la Universidad Católica "Nuestra Sra. de la Asunción", vol. VI, nº 1, Asunción, Paraguay, 1978.

CASTIELLO, J., S. J.: *Una psicología humanista de la educación*, Jus, México, 1947.

CATURELLI, A.: *La filosofía*, Ed. Universidad de Córdoba, 1962.

DAWSON, Ch.: *La crisis de la educación occidental*, Rialp, Madrid, 1962.

DEWEY, J.: *Experiencia y educación*, Losada, Bs. As., 1945.

— *La educación de hoy*, Losada, Bs. As., 1965.

— *La reconstrucción de la filosofía*, Aguilar, Bs. As., 1955.

— *Democracy and education: an introduction to philosophy of education*, New York, 1916.

— *How do we think*, D. C. Heath and Company, Boston, 1933.

DILTHEY, W.: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Biblioteca del Maestro, Losada, Bs. As., 1965.

— *Historia de la pedagogía*, Biblioteca Pedagógica, Losada, Bs. As., 1942.

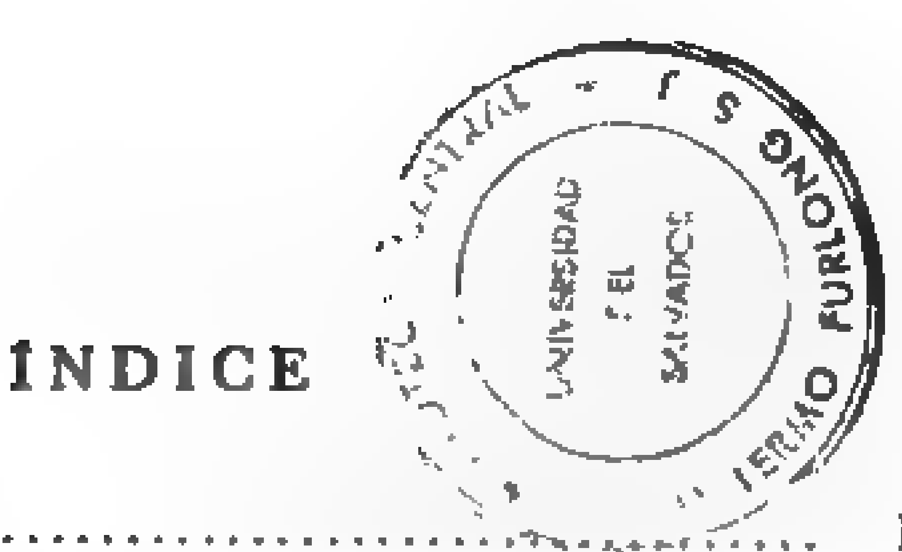
DONCEEL, J. F.: *Antropología filosófica*, Carlos Lohlé, Bs. As., 1969.
GARCÍA HOZ, V.: *¿Qué es educación personalizada?*, Docencia, Bs. As., 1979.
—— *Educación personalizada*, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., Madrid, 1970.
GIL RODRÍGUEZ, María del Pilar: *La relación maestro-alumno*, Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), Edica, Madrid, 1977.
GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A.: *Filosofía de la educación*, Troquel, Bs. As., 1963.
GRIÉGER, P.: *Pedagogía general. Tratado de pedagogía*, Marfil, Valencia (España), 1966.
GUIL BLANES, F.: *Filosofía y sociología de la educación*, Magisterio Español S.A., Madrid, 1969.
HOVRE, F. de: *Grandes maestros de la pedagogía contemporánea*, Marcos Sastre, Bs. As.
JAEGER, W.: *Paideia, los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica, México, 1942.
KAMPMANN, T.: *Educación y fe*, Herder, Barcelona, 1963.
LAGUINGE, C.: *Universidad y pedagogía*, Eudeba, 1979.
LARROYO, F.: *Historia general de la pedagogía*, Porrúa, México, 1967.
LAVELLE, Louis: *La présence totale*, Ed. Montaigne, Quai de Conti, Paris, 1934.
LENHART, Volker: *Educación básica. Objetivos y medidas prácticas*, revista "Educación", 20, Tübingen (1979), 21-29.
LUZURIAGA, Lorenzo: *Historia de la educación y de la pedagogía*, Ed. Losada, Bs. As., 1967.
—— *Diccionario de pedagogía*, Ed. Losada, Bs. As., 1966.
MANTOVANI, J.: *Educación y plenitud humana*, Ed. El Ateneo, Bs. As., 1968.
MARÍN IBÁÑEZ, R.: *Interdisciplinaridad y enseñanza en equipo*, Ed Paraninfo, Madrid, 1979.
—— *Técnicas del pensamiento creativo*, II Plan Nacional Investigación del Cenide, Valencia (España), 1978.
—— *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Ed. Miñon, Valladolid, 1976.
MARITAIN, J.: *La educación en este momento crucial*, Ed. Desclée, Bs. As., 1965.
MARROU, H. I.: *Historia de la educación en la antigüedad*, Ed. Univ. de Buenos Aires, 1965.

MILLOT, Albert: *Las grandes tendencias de la pedagogía contemporánea*, Ed. Uteha, México, 1941.
NEFF, F. C.: *Filosofía y educación*, Ed. Troquel, Bs. As., 1968.
NOHL, H.: *Teoría de la educación*, Ed. Losada, Bs. As., 1968.
O'CONNOR, D. T.: *Introducción a la filosofía de la educación*, Ed. Paidós, Bs. As., 1971.
PETERS, R. S.: *El concepto de educación*, Ed. Paidós, Bs. As., 1969.
—— *Filosofía de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México, 1977.
PIAGET, J.: *Educación e instrucción*, Ed. Proteo, Bs. As., 1968.
PLANCHARD, E.: *La investigación pedagógica*, Ed. Fax, Madrid, 1960.
—— *La pedagogía contemporánea*, Ed. Rialp, Madrid, 1966.
—— *Orientaciones actuales de la pedagogía*, Ed. Troquel, Bs. As., 1968.
RAMOS, J. P.: *Los límites de la educación*, Instituto de Didáctica, Fac. de Filosofía y Letras de la Univ. de Bs. As., 1941.
RUIZ AMADO, Ramón S. J.: *Historia de la educación y la pedagogía*, Ed. Librería Religiosa, Barcelona, España, 1925.
SANABRIA, J. R.: *Introducción a la filosofía*, Ed. Porrúa, México, 1979.
SCIACCA, M. F.: *La filosofía, hoy*, Luis Miracle S.A., Barcelona, 1961.
SCHOEPS, H. J.: *¿Qué es el hombre?*, Eudeba, Bs. As., 1979.
STEPHANUS, H. (nombre latino de Estienne, H.): *Thesaurus linguae graecae*, Paris, 1572.
TEILHARD DE CHARDIN, P.: *El porvenir del hombre*, Taurus, Madrid, 1964.
TOMÁS DE AQUINO, Santo: *Del gobierno de los príncipes*, Losada, Bs. As., 1964.
UNESCO (Comisión Cultura): *Aprender a ser*, Alianza-Unesco, Madrid, 1974.
VILLALPANDO, J. M.: *Filosofía de la educación*, Porrúa, México, 1968.
WEATHERFORD, W. D.: *Fines de la educación superior*, Uteha, México, 1963.
ZANOTTI, L. J.: *La escuela y la sociedad en el siglo XX*, Estrada, Bs. As., 1970.



ÍNDICE DE NOMBRES

ÍNDICE



CAPÍTULO III

CAPÍTULO IV

LA PERSONA HUMANA

CAPÍTULO V

LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PERSONALISTA

CAPÍTULO VI

Capítulo VII

EL FIN DE LA EDUCACIÓN: LA PERSONALIZACIÓN

CAPÍTULO VIII

EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN: RELACIÓN ENTRE PERSONAS

Se terminó de imprimir en el mes de marzo
de 1984 en los Talleres Gráficos Edigraf S. A.
calle Delgado 834, Buenos Aires.
Tirada: 2.000.



La presente obra, ***Filosofía de la educación personalista,*** nos está descubriendo, en su mismo título, la originalidad del enfoque adoptado por su autor: ¿en qué consiste educar al hombre como persona?; ¿cómo hay que realizarlo?; ¿cuál es el fin esencial de la educación, que debe tener como objetivo, con absoluta prioridad, todo educador? La personalización. Pero ¿qué es la "personalización"? ¿Cuál es la esencia de la persona? ¿Qué es lo que personaliza o despersonaliza al educando? He aquí algunos interrogantes que el educador encuentra a su paso, cuando quiere llegar a *lo más fundamental* de su misión, que es la "educación personalista". A ésta la llama, con razón, el autor, "la educación esencial" por cuanto se dirige a la esencia misma de la persona. Si al hombre no lo educamos, ante todo, como persona, ¿qué base sólida para la vida pueden tener todos los demás conocimientos y técnicas que le enseñamos? La "educación personalista" se distingue de la "educación personalizada" en que aquélla mira a la esencia del hombre como tal, y ésta a la individualidad de cada educando.

Con su acostumbrada profundidad y a la vez claridad de pensamiento, el filósofo, ya consagrado por muchas otras obras sobre el tema del hombre y su destino, nos ofrece ahora análisis y respuestas concretas. Su original "filosofía in-sistencial", que trata de mostrar la última esencia del hombre, le sirve de base metafísica sólida, para analizar y precisar ese nuevo enfoque, denominado "educación personalista". Enseñar al educando, o, mejor, hacerle descubrir cuál es su esencia: que tome conciencia de sí mismo, de que es un centro interior, que está "en-sí", y que debe actuar desde sí, para ubicarse en el universo, en la sociedad y ante Dios, con autoconciencia, autocontrol y autodecisión.

Tal la trascendencia de esta obra, que desarrolla, en el fondo, una sola idea central, pero ilumina como un foco potente todos los demás aspectos del proceso educativo. Suele repetirse que esta sociedad de fines de siglo está en una de las más graves crisis de la historia. Toda crisis surge de la falta de responsabilidad. ¿No será que nuestra generación no ha recibido con claridad lo más esencial para sí y para su actuación en el mundo, es decir, la educación personalista? Una obra para estudiar y meditar. Para todos, pero en especial para quienes se interesan por la filosofía y la educación.